

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GRACIELA ZACHAR GÓMEZ

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL  
II À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

CURITIBA

2018



GRACIELA ZACHAR GÓMEZ

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO  
PENSAMENTO COMPLEXO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFRP-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 8/760  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Gómez, Graciela Zacher

Prática pedagógica dos professores do ensino fundamental II à luz dos  
pressupostos teóricos do pensamento complexo / Graciela Zacher Gómez –  
Curitiba, 2018.  
168f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá  
Inclui referências e apêndices

1. Professores – Formação. 2. Educação. 3. Complexidade (Filosofia). I.  
Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370.71

## TERMO DE APROVAÇÃO



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
SEÇÃO DE DESENVOLVIMENTO  
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFESSORIA DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEÓRICA E  
PRÁTICA DO ENSINO

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora, integrante do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA, da UFPR, da Universidade Federal do Paraná, aprovam a dissertação de mestrado de **GHACIELA ZACHARI GOMES**, intitulada: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II À LUZ DOS PRESSUPOSTOS ILUMINISTAS DO PENSAMENTO COMPLEXO**, após terem analisado a qualidade acadêmica e a originalidade do trabalho, sendo do parecer pelo dele aprovado o termo de defesa.

A cultura científica do Brasil não se dá à formação de especialistas, ao domínio de todas as disciplinas e conhecimentos, mas sim, a uma variedade de conhecimentos das demandas emergentes do Programa do Pós-Graduado.

Curitiba, 21 de agosto de 2016.

ROSÂNGELA HELENA THIERY  
Presidente do Exame Examinadora

ROMILDA TEODORA ENQUISTIERI

RICARDO ANTÔNIO DE SÁGUIM

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a meus pais, Alberto e Graciela. Primeiros, maiores e melhores mestres.*

*A meus filhos, Priscila e Vinicius, companheiros de ensino-aprendizagem na dialógica do viver/conviver.*

*À minha querida avó Maria Lídia, que me ensinou desde cedo sobre a paciência e a bondade do amor.*

*A todos os colegas de turma do Mestrado Profissional 2016, que assim como eu, não mediram esforços para conciliar trabalho em período integral com a formação acadêmica.*

*Ao meu orientador professor Ricardo Antunes de Sá, que se fez presente em todos os momentos e que me brindou com sua competência, serenidade e atenção. Gratidão, professor Ricardo!*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, por iluminar o caminho!*

*A Fernando Guidini, pelas orientações, esclarecimentos, pela bibliografia recomendada, pelo empréstimo de livros, pelo apoio e disponibilidade ao diálogo.*

*A Claudia Furtado Miranda por gentilmente ter aceito o convite para ser observadora do grupo focal.*

*A Ivana Suski Vicentin e Marcelo Pastre, pela acolhida e pelo cuidado constantes enquanto equipe pedagógica.*

*A Fernanda Hillmann, por insistir e enviar o link para a inscrição no processo seletivo do Mestrado Profissional.*

*A meus colegas de trabalho, educadores da instituição locus desta pesquisa pela parceria e disposição nos projetos, atividades, na aventura de querer fazer a diferença na tentativa de formar sujeitos conscientes, competentes, críticos e compassivos.*

*A todos os alunos que me desafiaram e aos que me desafiam todos os dias na tarefa de educar a fim de qualificar minha prática pedagógica.*

*Especialmente à Prof<sup>a</sup>. Dra. Araci Asinelli da Luz e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Romilda Teodora Ens por suas valiosas contribuições para a construção e qualificação deste trabalho de pesquisa.*

*Muitíssimo obrigada, Professoras!*



*[...] Se há razão para temer as incertezas, haverá outras tantas razões para temer a certeza. Porque, afinal, a certeza pode excluir, pode afastar-nos da complexidade e diversidade do mundo, pode criar uma falsa ideia de segurança e de superioridade racional e moral. Se os radicais religiosos (e outros fundamentalistas) tivessem menos certezas viveríamos, com certeza, num mundo mais seguro e mais feliz. [...]*

*[...] Sabemos da Lua pelo luar.*

*Mas o que mais me seduz no astro vizinho é o seu inexpugnável lado oculto, esse que não somos capazes de vislumbrar senão pelo artifício do sonho.*

*Amo a incerteza como amo a certeza. Mas talvez seja hoje necessário fazer um elogio faccioso a favor do que é incerto. Ao fim e ao cabo, a incerteza é um abraço que damos ao futuro. A incerteza é uma ponte entre o que somos e os outros que seremos.*

*(Mia Couto)*

## RESUMO

O contexto desta pesquisa foi uma escola confessional da cidade de Curitiba, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como pilares de construção os fundamentos da educação jesuítica, o paradigma emergente e os pressupostos teóricos do pensamento complexo. O problema investigado tinha a intenção de desvelar de que maneira os professores do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (EF II) expressam, em sua prática docente, articulações entre suas intervenções metodológicas e avaliativas com os referenciais teóricos do PPP e do pensamento complexo. A partir dessa problemática levantada, o objetivo deste estudo foi analisar a prática desses professores à luz dos pressupostos do pensamento complexo. O aporte teórico que deu suporte à trajetória dessa pesquisa esteve atrelado, principalmente, aos estudos de Morin (2000, 2001, 2003, 2006, 2015) sobre o pensamento complexo e autores que pesquisam essa temática, como: Behrens (2006, 2007), Moraes (1997, 2008), Petraglia (2001, 2013), entre outros, assim como documentos internos do colégio (particularmente o PPP). Os participantes da pesquisa foram os professores do 8º e 9º anos do EF II que desempenham suas funções pedagógicas nesse colégio confessional. Metodologicamente optou-se por uma abordagem qualitativa de investigação cujo procedimento técnico foi embasado no referencial teórico da pesquisa colaborativa a partir de autores como Ibiapina (2008) e Pimenta (2008). A pesquisa desenvolveu-se a partir da utilização de três instrumentos de coleta de informações: a) da análise documental (cuja intencionalidade era mapear os referenciais de construção dessa proposta educativa); b) do questionário (composto de questões fechadas e também abertas cujo fim era investigar sobre o nível de conhecimento dos professores sobre a Pedagogia Jesuítica e sobre os pressupostos teóricos do pensamento complexo a partir da ótica do paradigma emergente); c) e do grupo focal (cujo propósito era investigar a prática pedagógica dos professores a partir da compreensão dos referenciais desse PPP e dos referenciais teóricos do pensamento complexo). Os resultados obtidos demonstraram que uma prática pedagógica embasada nos referenciais teóricos do pensamento complexo pode ser caracterizada como uma prática pedagógica inovadora que considera o contexto, a compreensão do todo, da não fragmentação das ciências, da diversidade de estratégias metodológico-avaliativas e da reflexão entre os pares como fatores preponderantes para se atingir um fazer docente que leve em consideração a complexidade.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa colaborativa. Complexidade. Formação e desenvolvimento profissional do professor/pedagogo.



## **ABSTRACT**

The context of this research was a confessional school in the city of Curitiba, Paraná, Brazil, whose Pedagogical Political Project (PPP) has as its building blocks the foundations of Jesuit education, the emerging paradigm and the theoretical principles of complex thinking. The problem investigated was intended to reveal how teachers in the 8th and 9th grade of Elementary School (EF II) express in their teaching practice articulations between their methodological and evaluative interventions with the theoretical references of PPP and complex thinking. From the research problem, the objective of this study was to analyze the practice of these teachers in the light of the principles of complex thinking. The theoretical contribution that supported the trajectory of this research was mainly related to the studies of Morin (2000, 2001, 2003, 2006, 2015) on complex thinking and authors who research this subject, such as: Behrens (2006, 2007), Moraes (1997, 2008), Petraglia (2001, 2013), among others, as well as internal documents of the school (particularly the PPP). The research participants were the teachers of the 8th and 9th years of the EF II who perform their pedagogical functions in this confessional school. Methodologically, a qualitative research approach was adopted whose technical procedure was based on the theoretical framework of collaborative research from authors such as Ibiapina (2008), Pimenta (2008). The research developed from the use of three instruments of information collection: a) the documentary analysis (whose intentionality was to map the reference frames of this educational proposal); b) the questionnaire (composed of open and closed-ended questions whose purpose was to investigate the level of knowledge of teachers about Jesuit pedagogy and the theoretical principles of complex thinking from the perspective of the emerging paradigm); c) and the focus group (whose purpose was to investigate the pedagogical practice of teachers based on the understanding of the PPP reference frameworks and the theoretical frameworks of complex thinking). The results show that a pedagogical practice based on the theoretical frameworks of complex thinking can be characterized as an innovative pedagogical practice that considers the context, the comprehension of the whole, the non-fragmentation of the sciences, the diversity of methodological-evaluative strategies and the reflection among peers as preponderant factors to reach a teaching process that takes into account the complexity.

**Keywords:** Education. Collaborative research. Complexity. Teacher training and professional development.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – FIGURA REPRESENTATIVA DOS MARCOS REFERENCIAIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	38
FIGURA 02 – TRATO COM O CONHECIMENTO EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES .....	50
FIGURA 03 – PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA INACIANA.....	54
FIGURA 04 – APROPRIAÇÃO/MATERIALIZAÇÃO DOS MARCOS REFERENCIAIS DO PPP.....	59
FIGURA 05 – 5 SUJEITOS DO CONHECIMENTO.....	59
FIGURA 06 – FLUXOGRAMA DO PPP (2008) DO COLÉGIO CONFESSIOAL COM 4 MARCOS REFERENCIAIS.....	64
FIGURA 07 – FLUXOGRAMA DO PPP A PARTIR DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO 2013/2014.....	102
FIGURA 08 – REPRESENTAÇÃO DO EIXO DO TRABALHO DE PESQUISA PARA O 9º ANO – NÚCLEO DE LINGUAGENS.....	104
FIGURA 09 – FIGURA REPRESENTATIVA DOS PASSOS DE EXECUÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA NO NÚCLEO DE LINGUAGENS .....	106

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA.....	33
QUADRO 02 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	37
QUADRO 03 – CATEGORIAS/PRINCÍPIOS DA CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	46
QUADRO 04 – CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL...	79
QUADRO 05 – ETAPAS DO TRABALHO DE PESQUISA NO NÚCLEO DE LINGUAGENS – 9º ANO.....	105
QUADRO 06 – ETAPAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR – CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA – 8º ANO.....	107
QUADRO 07 – NÍVEL DE CLAREZA SOBRE OS PILARES DO PPP .....	127
QUADRO 08 – CONHECIMENTO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL.....	129
QUADRO 09 – REFERENCIAIS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO IDENTIFICADOS PELO PARTICIPANTE NO PPP.....	132
QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	133
QUADRO 11 – 5 SUJEITOS DO CONHECIMENTO.....	135
QUADRO 12 – TEMPO DE TRABALHO DO PARTICIPANTE NA INSTITUIÇÃO.....	136

## **LISTA DE SIGLAS**

AFESBJ – Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus

BRA – Província Jesuítas Brasil

CEP – Centro de Estudos e Pesquisa

CETEPAR – Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EFII – Ensino Fundamental II

GF – Grupo Focal

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PEC – Projeto Educativo Comum

PPP – Projeto Político Pedagógico

RJE – Rede Jesuíta de Educação

SIPEI – Seminário sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIFAE – Universidade de Administração e Economia

4 C's – Sujeitos competentes, críticos, conscientes e compassivos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	MEMORIAL.....	15
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO/DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	18
1.3	PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
1.4	OBJETIVO GERAL.....	21
1.4.1	Objetivos específicos.....	21
1.5	JUSTIFICATIVA.....	21
1.6	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA DISSERTAÇÃO.....	24
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO JESUÍTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO... 26</b>	
2.1	EDUCAÇÃO JESUÍTICA: REVISITANDO A HISTÓRIA.....	26
2.2	ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESTRUTURAÇÃO E ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	32
2.2.1	Estruturação do projeto político pedagógico.....	33
2.2.2	Aspectos epistemológicos do projeto político pedagógico.....	64
2.2.2.1	<i>Ratio Studiorum</i> .....	64
2.2.2.2	Características da Educação da Companhia de Jesus .....	65
2.2.2.3	Pedagogia Inaciana.....	66
2.2.2.4	Projeto Educativo Comum.....	69
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO.....</b>	<b>72</b>
3.1	CONCEITO.....	72
3.2	OPERADORES COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	74
3.3	OPERADORES COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	79

<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE À LUZ DO PENSAMENTO</b>	
	<b>COMPLEXO E DO PPP INSTITUCIONAL.....</b>	<b>82</b>
4.1	EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA – DESAFIOS DE UMA PRÁTICA	
	PEDAGÓGICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	82
4.1.1	Breve contexto.....	82
4.1.2	Objetivo.....	83
4.1.3	Missão.....	84
4.2	REPENSAR A REFORMA ↔ REFORMAR O PENSAMENTO.....	84
4.3	SETE SABERES IMPRESCINDÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO.....	87
4.4	REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
	NESTE COLÉGIO CONFSSIONAL.....	91
4.4.1	Educação jesuítica.....	92
4.4.2	Prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Inaciana.....	93
4.4.3	Prática pedagógica na perspectiva de um PPP embasado nos	
	referenciais teóricos do pensamento complexo.....	94
4.4.4	<i>Professor inaciano</i> ↔ Pedagogia Inaciana.....	97
4.5	ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PPP: DIDÁTICA,	
	MÉTODO, MEDIAÇÕES.....	98
4.5.1	Didática.....	98
4.5.2	Método.....	99
4.5.3	Mediações.....	100
4.6	RELAÇÕES DOS PLANEJAMENTOS DE ÁREA E DOS	
	PLANEJAMENTOS INDIVIDUAIS COM O PENSAMENTO	
	COMPLEXO E O PPP.....	100
4.7	EVIDÊNCIAS METODOLÓGICO-AVALIATIVAS DE UMA PRÁTICA	
	PEDAGÓGICA EMBASADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO	



	PENSAMENTO COMPLEXO.....	101
4.7.1	Trabalho de pesquisa em núcleo.....	103
4.7.2	Trabalhos interdisciplinares.....	106
4.7.3	Atividade avaliativa interdisciplinar.....	108
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>111</b>
5.1	PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	111
5.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	111
5.3	UNIVERSO DA PESQUISA.....	115
5.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	116
5.5	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	118
<b>6</b>	<b>MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>125</b>
6.1	DADOS COLETADOS A PARTIR DO INSTRUMENTO	
	QUESTIONÁRIO.....	125
6.2	DADOS COLETADOS A PARTIR DO INSTRUMENTO GRUPO	
	FOCAL .....	137
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E</b>	
	<b>ESCLARECIDO.....</b>	<b>167</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 MEMORIAL

Início este trabalho com um breve relato sobre minha caminhada acadêmica e profissional. Sou licenciada em Educação Física pela UFPR (1984-1987). Desde a época em que era aluna da graduação já demonstrava gosto pelo estudo e pesquisa, o que me valeu um convite da professora Idelzi Maçaneiro (professora de Didática da Educação Física) para ministrar um curso para professores no CETEPAR sobre a temática: O papel dos jogos na Educação Física, em 1987, quando ainda era aluna.

Logo ao concluir a graduação iniciei a carreira profissional (1988) no Colégio Medianeira. Ministrava aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse período participei de grupos de estudo organizados pelo professor Adalberto Fávero (ex-diretor acadêmico da instituição). O grupo se reunia aos sábados à tarde para discutir as concepções filosóficas e as correntes pedagógicas em educação, buscando analisar as contribuições e impactos destas no cenário educacional brasileiro.

Em 1991 me transfiro para o Colégio Bom Jesus como professora de Educação Física (onde atuei da Educação Infantil ao Ensino Médio durante 10 anos). Retornei aos estudos com um curso de Especialização em Educação Física Escolar (*latu sensu*) na UFPR, cuja conclusão se deu em 1993.

Nos anos de 1994 e 1995 experimentei o voluntariado no Projeto Sábado Feliz, promovido pelo Colégio Bom Jesus, onde realizava visitas às instituições de atendimento a idosos, dependentes químicos, orfanatos, creches, casas de apoio, experiência que me fez ver e compreender melhor os descompassos sociais deste país e que contribuiu para reforçar meu exercício de cidadania.

No ano de 2000, buscando ampliar minha qualificação pessoal e profissional, obtive o diploma de Espanhol Superior (expedido pela Universidade de Salamanca, na Espanha), via Centro Cultural Brasil-Espanha.

Em 2001 fui convidada a deixar as aulas de Educação Física e fazer parte do CEP (Centro de Estudos e Pesquisa) do Colégio Bom Jesus, setor

responsável pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, pela produção de material teórico, pela elaboração de provas e pela preparação e organização de semanas pedagógicas. O CEP organizou dois Encontros Nacionais de Educadores, realizados em 2002 e 2003, nos quais fiz parte da comissão organizadora e também apresentei comunicações orais. Em 2004 fiz outro curso de Especialização, agora em Administração Escolar, pela UNIFAE.

A partir daí entro em contato direto com palestras e capacitações de professores, equipes pedagógicas e gestores, ao integrar o Setor de Convênios que prestava assessoria às escolas e prefeituras conveniadas ao Sistema Educacional Bom Jesus. Esta experiência se estende desde 2002 até 2008.

No ano de 2008, já com 17 anos de trabalho na AFESBJ (Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus), comecei um período de inquietação e de desejo de mudanças. Avaliava a necessidade de trilhar outros caminhos, reavaliar prioridades, conhecer outras realidades. Deixei o Colégio Bom Jesus em busca de novos horizontes com experiência profissional e conhecimento de uma instituição desde a função de professor, passando pela experiência de atuação no CEP – Centro de Estudos e Pesquisa (produzindo material pedagógico para professores de Educação Física), assessoria pedagógica e amplo panorama do que é a gestão escolar.

Em 2009, um novo cenário se configura em minha trajetória profissional, quando assumo a função de consultora educacional na Editora Dom Bosco. O desafio de capacitar professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, nas mais diversas áreas do conhecimento, de percorrer o Brasil de sul a norte, conhecendo, buscando compreender, e, de certa forma, ainda que singelamente, fazendo pequenas intervenções nas práticas pedagógicas dos professores me fez reforçar a ideia de que este é o meu lugar: a escola.

Provavelmente foi a parte mais dura e mais gratificante deste caminho percorrido. Foi o fator determinante para abrir meu olhar às novas possibilidades e potencialidades e de me dar a certeza do que é essencial para mim. Foi a oportunidade de confrontar dia a dia teoria e prática.

Apesar da riqueza e satisfação pessoal em realizar o trabalho de consultoria pedagógica, tinha a sensação de que faltava algo. Crescia em mim um quê de incompletude. Sentia falta do espaço escolar em minha rotina diária.

Do burburinho e da movimentação dos alunos, das turbulências e também das alegrias que fazem parte da vida na escola. Ter voltado a ter contato com alunos e professores, a partir da consultoria, devolveu-me o desejo de voltar para a escola, especificamente para a sala de aula.

Retornei à prática docente em 2011 no Colégio Medianeira. Com amadurecimento pessoal e profissional que me instigam a retomar os estudos com vistas a um Mestrado, uma vez que o colégio tem como diferencial um **projeto de formação permanente** para professores, educadores, equipe pedagógica e administrativa.

Em minha concepção, a **formação permanente** se dá todos os dias, na aprendizagem e na qualificação das relações humanas; busca constante de novos olhares, novos saberes, assim como na percepção do que deve e pode ser mudado em nossas intervenções pedagógicas. Abraçar e desejar este novo desafio de rever, retomar, aprofundar, (re) conhecer referenciais teóricos que devem nortear o trabalho docente é o que, acredito que pode me qualificar para realizar este projeto.

Veiga (1992, p.16) expressa muito bem minha percepção sobre a reflexão sobre a prática pedagógica do professor quando diz que esta precisa ser: “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

No dia a dia da sala de aula constatei desafios inimagináveis para a prática pedagógica do professor, que precisa lidar, simultaneamente com: a velocidade das informações disponíveis em tempo real; com um aluno multitarefa, mas, ao mesmo tempo, não sendo capaz de selecionar/administrar adequadamente todos os dados que tem à disposição; com o imediatismo inerente ao mundo contemporâneo; com a impaciência ao ter que executar tarefas que exijam mais esforço ou concentração; com a superficialidade com que compreendem fatos ou fenômenos; com a dificuldade que tem de estabelecer relações.

Com base nos aspectos levantados, é possível dizer que estes me despertaram o desejo de trazer para o debate da prática pedagógica do professor a necessidade de que ele aprofunde os referenciais que sustentam

suas ações/opções no cotidiano de sala de aula. É essa perspectiva que me instigou a pesquisar minha prática pedagógica e, conseqüentemente, a optar pelo Mestrado Profissional, uma vez que este se caracteriza pela produção de conhecimento com rigor acadêmico, consistência e também pela sua aplicabilidade. Assim, pesquisar em educação tem, em sua ação, o objetivo de incorporar as teorias em práticas com intencionalidades definidas.

Por isso, o contexto desta pesquisa será uma escola confessional de Curitiba, cujo PPP tem como pilares os fundamentos da educação jesuítica, o paradigma emergente, os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo e também a Complexidade.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO/DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Na experiência de sala percebemos que inúmeros desafios tem permeado a prática docente no espaço da sala de aula, notadamente a partir do contexto pós-moderno. Partindo-se do princípio de que há uma interdependência cada vez maior entre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos da vida cotidiana, dos avanços científicos e da revolução tecnológica, torna-se impossível analisar esses fenômenos de maneira isolada.

A sala de aula apresenta-se como mais um dos espaços de produção do conhecimento, de aprendizagem, das relações humanas, políticas e sociais. Buscar soluções para enfrentar as diversas problemáticas da pós-modernidade requerem uma visão sistêmica, um reconhecimento da complexidade da realidade que se pretende transformar.

A tentativa de compreender a realidade educacional tem me mostrado uma fragmentação do todo, privilegiando as partes, uma maneira de intervenção apenas parcial dessa realidade em detrimento da análise do todo. Tem sido um grande desafio para o professor encontrar alternativas que modifiquem significativamente o modelo de ensino (que tem o professor como centro do processo educativo, a linearidade, a fragmentação do conhecimento), na mesma velocidade em que transformações científicas, tecnológicas,

políticas e culturais acontecem. O que se apresenta é a necessidade de uma mudança paradigmática.

Nesse sentido, a escola e, por consequência, o professor se veem desafiados diariamente a construir novos ambientes de aprendizagem que contemplem um ser humano que se apresenta multidimensional (bio-físio-antropossocial), assim como gerar a possibilidade de uma prática docente que seja capaz de religar os saberes, de articularem um diálogo permanente com a ciência, como propõe Morin (2001, p.15):

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Por mais que a ciência seja capaz de proporcionar um conhecimento abrangente sobre fatos, situações, objetos, sujeitos, é necessária a percepção de que, ainda assim, será menos do que a realidade estudada. Ainda que essa compreensão não seja total, o conhecimento decorrente da investigação científica propicia a compreensão da realidade vivida; oportuniza uma ação educativa mais assertiva, capaz de produzir o que se almeja enquanto resultado.

Ao nos debruçarmos sobre a investigação de nossa prática pedagógica trazemos à discussão a importância de conferir cientificidade a essa prática, pois, ao desvendar a ciência pode-se “iluminar” o caminho e, como consequência, qualificar escolhas metodológicas e avaliativas para que isso ocorra.

### 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

A realidade que se apresenta no ambiente escolar, assim como na vida, é complexa, por exigir um pensar e agir também complexos. Dessa forma, recorreremos ao aporte teórico sobre a complexidade e ao pensamento complexo (também referenciais de construção do Projeto Político Pedagógico do colégio que é campo de investigação nesta pesquisa) a partir de autores como Morin, Behrens, Petraglia, Moraes e outros, para compreender a



complexidade na qual a prática pedagógica dos professores também se inscreve. Sá, Carneiro e Asinelli-Luz (2013, p. 162) ressaltam que uma reforma de pensamento pedagógico:

[...] exige dos educadores processos de auto-organização frente ao imprevisível e, conseqüentemente, capacidade de gerar mudanças na maneira de perceber a realidade educacional e de construir o conhecimento.

Essa afirmação reforça a necessidade de que os professores (em sua prática pedagógica), a partir de uma relação dialógica, reconheçam o conhecimento pertinente e possam elaborar formas de enfrentamento dessa realidade globalizada. Para isso será necessário entender dados, fatos, fenômenos a partir de seu significado em determinado contexto sem perder de vista seu sentido global, multidimensional e também sua perspectiva complexa.

A partir deste recorte, é possível supor que uma prática pedagógica que deseja responder à demanda de um mundo complexo deverá se caracterizar e materializar por meio de relações estreitas com os pressupostos do pensamento complexo e da própria complexidade.

Enquanto contribuições para a ciência pedagógica e para o debate do trabalho docente que podem resultar deste trabalho investigativo temos: que a intencionalidade do trabalho do professor deve ser “iluminar” a realidade da aprendizagem do educando; que é necessário que ele tenha ciência e opte por um referencial teórico que leve em consideração que o ser humano está em constante aprendizado e desenvolvimento; que ele deve ter clareza que o conhecimento produzido pelo pesquisador será fruto de suas **abordagens teóricas** (ou seja, ele deve optar por um referencial epistemológico), das **variáveis** que estão sendo observadas e dos **instrumentos** selecionados para a coleta de dados.

Com base nesses pressupostos e também com a intenção de problematizar a prática pedagógica cotidiana, apresentamos o problema a ser investigado: **como os professores do 8º e 9º anos expressam, em sua prática docente, articulações entre suas intervenções metodológicas e avaliativas os referenciais teóricos do PPP e do pensamento complexo?**

## 1.4 OBJETIVO GERAL

Analisar a prática pedagógica de professores do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de um colégio confessional à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

### 1.4.1 Objetivos específicos

Identificar os pressupostos teóricos do pensamento complexo contidos no PPP do colégio confessional que normatizam o currículo escolar.

Apresentar os elementos estruturantes dos planejamentos de área e dos planejamentos individuais a partir do PPP.

Verificar como se dão as articulações entre as intervenções metodológicas e avaliativas, o PPP e o pensamento complexo na prática pedagógica dos participantes da pesquisa.

Apresentar as evidências, as estratégias metodológicas e avaliativas da prática pedagógica dos professores, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento complexo.

## 1.5 JUSTIFICATIVA

Ao tematizarmos a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo, trazemos à tona o dilema vivido na ação educativa, em que ainda se perpetuam práticas fragmentadas nas diferentes áreas do conhecimento, dificultando a resposta às demandas do paradigma emergente<sup>1</sup>.

Segundo Behrens (2007, p. 59), “o surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral e se opõe ao paradigma tradicional”. O paradigma tradicional

---

<sup>1</sup> Paradigma emergente – Segundo Morin, um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. [...] O paradigma emergente se constitui a partir da necessidade de uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. (MORAES, 1997, p. 31 e 55)

fragmentou o conhecimento e supervalorizou a visão racional. Dessa forma, a razão prevalece sobre a emoção, o que resulta na tentativa de anulação da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos (BEHRENS, 2007).

A partir dessa constatação inicial entendemos que práticas docentes tradicionais (o professor como centro do processo) decorrentes da visão tradicional newtoniana-cartesiana entendem o aluno, de acordo com Behrens (2007, p. 60):

[...] como mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação.

Partindo dessa premissa, não é possível mais se produzir um conhecimento que seja baseado apenas na transmissão-recepção, uma vez que isso não condiz com a atual realidade do contexto sociocultural. Para se olhar, para compreendermos o mundo sob a ótica do pensamento complexo é preciso pensarmos de maneira complexa, é necessário ampliarmos a cosmovisão, é necessário reconhecermos que mundo e o sujeito são inseparáveis.

A fragmentação do saber não dá conta de explicar a realidade que é dinâmica, que não reconhece a importância dos processos em detrimento somente dos resultados. A escola continua na contramão do novo contexto sociocultural. O currículo ainda está composto por disciplinas, o que, metodologicamente, ainda resulta num saber/pensar fragmentado.

Esse panorama nos mostra a escola reprodutiva que “considera o conhecimento um processo linear. Por isso, aposta em sua simples transmissão. Chegamos no máximo ao domínio reprodutivo dos conteúdos” (DEMO, 2002, p. 124).

À luz do paradigma da complexidade<sup>2</sup>, os planejamentos em educação terão de envolver, imprescindivelmente, uma leitura global de realidade a ser

---

<sup>2</sup> Paradigma da complexidade - tem como foco a visão do ser complexo e integral. Pauta-se pela indeterminação, pela imprevisibilidade entranhada no tecido do universo, pela diversidade constitutiva do real, pelas emergências presentes em todas as dimensões da vida, pela incerteza como expressão das múltiplas potencialidades do real e como condição do existir humano – incerteza como condição ontológica e epistemológica, presente nas relações sujeito/meio, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade/natureza (MORAES, 2015, p. 195).

transformada. Embora essa leitura de contexto esteja presente nos discursos dos planejamentos, na realidade, está longe da prática docente que acaba reduzindo os enfoques aos aspectos setoriais ou parciais dos problemas.

Nesse sentido, Morin (2006, p.13-14) ressalta que:

[...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles a bruma, a incerteza, a contradição.

Não podemos continuar apenas na teorização a respeito do contexto macro - a organização escolar; e do contexto micro - as ações pedagógicas na sala de aula, sem que se estabeleça um diálogo permanente com a prática pedagógica.

Sá, Carneiro e Asinelli-Luz (2013, p. 161) ressaltam que:

o fenômeno mais distorcido que a racionalização pragmática pode trazer ao trato com o conhecimento científico em relação à educação é a fragmentação do conhecimento – sua reificação em pressupostos que simulam a explicação da complexidade do real e não dialetizam nem dialogam com a teia multidimensional da sociedade, do humano, da vida.

Isso vai demandar da escola uma proposta educativa que compreenda a aprendizagem como um processo complexo, pois envolve diferentes sujeitos, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e avaliativas e não ocorre de maneira linear, aprende-se e (re) aprende-se durante toda a vida, em diferentes tempos e espaços.

Nessa perspectiva, este colégio confessional entende que as relações que se dão neste micro espaço social e político deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de aprender a respeitar a diversidade, de participar, de valorizar o outro e de reconhecer a cultura em seu contexto histórico.

Para tanto, este PPP elenca como categorias que constituem a base da dialética da complexidade que servem de referencial para este projeto, prioritariamente: a dialogia, a mediação, a totalidade e a especificidade, a teoria↔prática, a relação sujeito↔objeto em dialogia, a transdisciplinaridade e transfuncionalidade e a religação dos saberes.

Partindo desse recorte, justificamos o presente trabalho a partir das inquietações decorrentes da prática pedagógica em uma escola confessional jesuítica que traz em seu Projeto Político Pedagógico as bases epistemológicas e metodológicas propostas a partir do paradigma emergente e dos pressupostos do pensamento complexo<sup>3</sup> enquanto referencial potencialmente capaz de instigar práticas pedagógicas que possibilitem romper com a fragmentação das áreas do conhecimento (ciências) e também propiciar trabalhos multi, inter e transdisciplinares.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está elaborada em 7 sessões.

A Sessão 1, referente à Introdução, apresenta um breve memorial da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora; a contextualização e delimitação do problema alvo desta pesquisa; a problematização; o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa para a problemática a ser investigada.

A Sessão 2 contempla o percurso histórico da Educação Jesuítica – do *Ratio Studiorum* (1599) ao Projeto Educativo Comum (2016); o Projeto Político Pedagógico (sua estruturação, seus aspectos epistemológicos e seus aspectos pedagógicos) e este Projeto Político Pedagógico na perspectiva do Pensamento Complexo.

A Sessão 3 apresenta os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo (conceito, operadores cognitivos do pensamento complexo, operadores cognitivos do pensamento complexo que aparecem no Projeto Político Pedagógico em questão).

As Sessões 2 e 3 foram desenvolvidas a partir de referencial teórico pautado em autores que escrevem sobre as temáticas e, também, a partir do próprio Projeto Político Pedagógico.

---

<sup>3</sup> Pensamento complexo – pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas e que abre espaços para a diversidade e é capaz de levar em conta as ideias, as crenças e percepções divergentes e, aparentemente, antagônicas. Um pensamento que reconhece que qualquer explicação da realidade é sempre uma narração, uma explicação entre tantas outras possíveis e imagináveis (MORAES, 2010, p. 8).

Na Sessão 4 abordamos a questão da prática pedagógica à luz do pensamento complexo e traz a caracterização, descrição e análise da prática pedagógica a partir do Projeto Político Pedagógico, dos planejamentos de área, dos planejamentos individuais e também dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Na Sessão 5 é apresentada a Metodologia da Pesquisa: tipo de pesquisa; caracterização da organização da pesquisa; o universo; instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos da coleta.

A Sessão 6 compõe-se dos caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa a partir da coleta, análise e compreensão dos dados obtidos pelos meios utilizados para tal (análise documental, questionário e grupo focal).

A Sessão 7 traz as considerações obtidas durante a trajetória da pesquisa, a partir de seu referencial teórico e do confronto com os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados.



## 2. EDUCAÇÃO JESUÍTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Esta sessão trata da pedagogia jesuítica a partir de seus elementos fundantes e de sua trajetória nos colégios da Companhia de Jesus há mais de quatro séculos. A educação jesuítica constitui seu marco referencial na Modernidade. O desafio posto está em se encontrar nas bases epistemológicas dos princípios educativos jesuíticos uma possibilidade de se responder às problemáticas educacionais atuais. Pretendemos percorrer o caminho do *Ratio Studiorum* (origem da proposta educativa jesuítica) até sua formulação atual.

### 2.1 EDUCAÇÃO JESUÍTICA: REVISITANDO A HISTÓRIA

A fundação da Companhia de Jesus, por Inácio de Loyola (1491-1556), deu novos contornos à ação missionária e evangelizadora da Igreja Católica. A educação, num primeiro momento, não era intenção dessa ação. A educação começou a ganhar espaço na Companhia de Jesus, a partir da construção de colégios em diversas partes do mundo. As missões jesuíticas, inicialmente, eram incentivadas e corroboradas pela Coroa portuguesa, expandindo-se, a partir daí, para outras nações europeias (GUIDINI, 2017).

A Companhia de Jesus chega ao Brasil em 1549. Manuel da Nóbrega e mais cinco jesuítas vinham com a missão inicial de catequizar os índios. Era premissa da Companhia de Jesus, no princípio de sua fundação, o “aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs para a propagação da fé” (CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS, 2004, p. 29).

De acordo com Ferreira Jr. (2007, p.14):

[...] especificamente sobre a presença dos jesuítas no Brasil colonial, esta se estendeu de 1549, quando aqui chegou a primeira leva de padres inacianos liderados por Nóbrega, até 1759, data de sua expulsão pelo Marquês de Pombal.

A história da educação no Brasil, então, inicia-se com esse período que compreende 210 anos e se caracterizou pelo aparecimento das escolas de ler e escrever com o intuito de catequizar os indígenas e também pela construção dos colégios para os filhos dos colonos (FERREIRA JR., 2007).

Piana (2009, p. 58) corrobora com Ferreira Jr. quando diz que:

[...] a História da Educação no Brasil inicia com a chegada dos padres jesuítas, responsáveis pelas bases de um vasto sistema educacional, ocorrendo por esse intermédio o desenvolvimento de um sistema educacional que seria o marco da educação brasileira, que evoluiu, progressivamente, com a expansão territorial da colônia, ou seja, com o predomínio da Igreja Católica na definição do sistema educacional. E, por dois séculos, eles foram quase exclusivos educadores no País. Dessa forma, a Igreja Católica divulgava o cristianismo e a cultura europeia nos colégios e seminários dos jesuítas, atingindo com facilidade os objetivos da colonização portuguesa.

A trajetória inicial da educação no Brasil é, então, fortemente influenciada pela vertente religiosa da pedagogia tradicional<sup>4</sup>.

Não era intenção de Inácio de Loyola fundar colégios, porém, em sua peregrinação missionária ele percebeu que a missão jesuítica caminhava para a construção de um projeto que também contemplasse a educação com a proposta de formar pessoas de dentro e de fora da Ordem (CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS, 2004). O ensino passa a ser, então, uma das frentes missionárias e um meio eficaz de evangelização.

Em 1544, os jesuítas assumem a direção do primeiro colégio da Companhia, em Goa, Índia. Logo em seguida (1546), mais dois colégios passam a ser dirigidos pela Companhia: um na Irlanda e outro na Alemanha. A partir das reflexões, das reformulações das experiências pedagógicas nesses colégios, a Companhia de Jesus, em 1599, publica o *Ratio Studiorum* que seria a sistematização de um plano e método de estudos jesuíticos (GUIDINI, 2017).

Para Ferreira Jr. (2007, p. 23):

[...] a racionalidade jesuítica ficou plasmada na forma de uma filosofia aplicada e não especulativa em dois documentos que são considerados como clássicos do pensamento ocidental: as Constituições do Instituto (1558) e a *Ratio Studiorum* (1599).

As Constituições do Instituto (1558) tinham como intencionalidade estabelecer orientações comuns aos seus membros em todas as partes do

---

<sup>4</sup> Pedagogia tradicional - parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (MIZUKAMI, 1986 apud LEÃO, 1999).

mundo, uma vez que havia uma diversidade de costumes nas diversas regiões e a imagem da Companhia de Jesus deveria ser a mesma em todas elas (FERREIRA JR., 2007).

O *Ratio Studiorum* (1599), primeiro documento que sistematiza a proposta jesuítica de educação, nascia, então, decorrente do ingresso cada vez mais significativo de alunos externos nos colégios (destinados ao acolhimento de jovens estudantes, potenciais candidatos jesuítas, os quais frequentavam universidades públicas). A proposta de educação jesuítica, dessa forma, abre suas portas também aos leigos, expandindo sua área de atuação e influência.

Este fato, aliado à falta de experiência dos professores, demandou uma normatização do trabalho nos colégios jesuítas que garantisse a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, normas estas, contempladas no citado documento, pois, de acordo com Guidini (2017, p. 50):

[...] sendo o *Ratio* um conjunto de regras detalhadas a serem obedecidas e executadas pelos jesuítas, sua metodologia era muito detalhada. Como manual metodológico, continha sugestões de processos didáticos para transmitir o conhecimento e estimular seus alunos, consolidando a aprendizagem no esforço constante de educar.

Assim, entende-se que o *Ratio Studiorum* não é apenas um manual com normas a serem seguidas pelos educadores jesuítas (e mais tarde também por educadores leigos), mas se caracteriza por um método que orienta a prática pedagógica. A luz desta proposta se materializa a partir da prática pedagógica dos professores, o que lhe conferiu características de uma proposta viva e dinâmica (GUIDINI, 2017, p. 40).

O segundo documento que retoma a proposta da educação jesuítica só foi escrito aproximadamente 400 anos após o *Ratio Studiorum* e não tinha intenção de ser uma continuação do *Ratio*, mas sim, o de dar aos envolvidos com a educação jesuítica uma visão comum e um comum sentido de sua finalidade. Este documento denominava-se “Características da Educação da Companhia de Jesus” (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1989, p. 5).

Em 1980, jesuítas de várias partes do mundo e leigos reuniram-se em Roma para discutir e reavaliar se as finalidades apostólicas da Companhia de

Jesus estavam realmente sendo efetivadas em seus centros educativos. No encerramento desse encontro, Padre Pedro Arrupe (Superior Geral da Companhia de Jesus) disse que:

[...] um centro educativo da Companhia de Jesus deve ser facilmente identificável como tal. [...] Se nele atuamos movidos pelas linhas de força próprias de nosso carisma, com o acento próprio de nossas características essenciais, com nossas opções, a educação que recebem os nossos alunos os dotará de certa 'inacianidade' (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1989, p. 12).

Padre Pedro Arrupe, ao pensar os colégios jesuítas e sua proposta educativa, salientava a importância de eles serem capazes de formar: homens a **serviço**, homens **novos**, homens **abertos** ao seu tempo e ao futuro, homens **equilibrados** (ARRUPE, 1981, p. 13-15). O documento "Nossos colégios hoje e amanhã" (1981) também esclarecia o compromisso assumido pela educação na Companhia de Jesus no sentido que esta:

[...] afirma a realidade do mundo; ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana; inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação; é um instrumento apostólico; promove o diálogo entre a fé e a cultura (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1989, p. 23).

O documento Características da Educação da Companhia de Jesus reforça a convicção de que qualquer colégio que se caracterize como centro educativo da Companhia de Jesus possui uma singularidade, um espírito comum. "Característico não quer dizer 'único' nem no espírito nem no método. significa o 'nosso modo de proceder'" (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1989, p. 16).

Nova reflexão sobre a educação jesuítica se deu a partir da constatação de que era necessário tornar os princípios e orientações das Características da Educação da Companhia de Jesus mais proveitosos para os professores (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 12). A constatação da inviabilidade de se ter novamente um currículo universal (semelhante ao proposto pelo *Ratio Studiorum*) para as escolas ou colégios jesuítas, não nega que:

[...] o que parece importante e de acordo com a tradição da Companhia é dispor de uma pedagogia sistematicamente organizada, cuja substância e métodos implementem a visão explícita da missão educativa contemporânea dos jesuítas (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 17).

O desafio passou a ser, a partir de então, desenvolver uma pedagogia que organizasse e, ao mesmo tempo, fosse capaz de explicitar a proposta educativa jesuítica contemporânea. A partir deste panorama, a nova questão que surgia era: de que maneira seria possível incorporar à prática pedagógica os ideais inacianos de forma que esta proporcione maior interação entre professores e alunos? Buscando responder a este questionamento, novo documento foi elaborado em 1993: *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática* (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 12).

O método na Pedagogia Inaciana é composto por 5 passos (detalhados em 2.2.2.3): *o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação* (que retorna para o contexto recursivamente). A proposta pedagógica jesuítica tem forte compromisso de adaptação frente às mudanças dos diferentes contextos, como o social e o pedagógico. O documento “*Pedagogia Inaciana*” inspirou movimentos de mudança mundiais, bem como, no continente e, também, no âmbito local no sentido de aperfeiçoar esse projeto, como um Projeto Educativo Comum da América Latina, lançado em 2005 (GUIDINI, 2017, p. 65). Neste documento, reforça-se a opção por princípios e valores que caracterizam a proposta pedagógica jesuítica.

Em 2012, nova rodada de reflexões no *Internation Colloquium on Jesuit Secondary Education* realizado em Boston, USA, trouxe à tona a educação jesuítica e a necessidade de um trabalho em rede constituído globalmente. A ideia agora passava a ser o compartilhamento de ideias e experiências entre os centros educativos da Companhia no sentido de fortalecer a missão e a identidade educativa (PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016, p. 24).

As trocas proporcionadas a partir de 2012 entre as escolas jesuítas em nível global foram força motriz para a estruturação de Rede Jesuíta de Educação (RJE), em 2014. A RJE está vinculada à Província Jesuítas Brasil (BRA).

Em 2014 aconteceu o SIPEI (Seminário sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana) que teve como finalidade resgatar os referenciais da

educação jesuítica, a fim de construir uma rede mundial de educação primária e secundária. A partir desse seminário a intenção de um centro educativo da Companhia passa a ser a formação de homens e mulheres: competentes, conscientes, compassivos e comprometidos (GUIDINI, 2017, p. 66), ao que se chamou de 4C's (termos que serão devidamente explicitados mais adiante).

Pouco depois, com o propósito de redefinir o trabalho apostólico das escolas e colégios da Companhia de Jesus no Brasil, e, ao mesmo tempo alinhar, orientar e nortear as demandas de renovação, qualificação e ajustes, a RJE iniciava em 2015, a construção de um Projeto Educativo Comum (PEC).

O documento do PEC tinha a finalidade de reposicionar a RJE no contexto educativo nacional, a partir de uma proposta educativa assentada numa perspectiva inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos

[...] o PEC não pretende ser “mais do mesmo”, mas tem a intenção de superar os modelos lineares pautados somente no ensino. A proposta é reorganizar tempos e espaços escolares que resultem em novas perspectivas de aprendizagem (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016, p. 14).

Ao dizer que o PEC não pretende ser “mais do mesmo”, revela-se um importante objetivo deste documento: colocar o aluno como centro do processo educativo a partir da busca de um currículo que lhe seja significativo. Reafirma o documento do Projeto Educativo Comum:

[...] a busca por uma maior unidade entre os centros educativos jesuítas espalhados pelo país, de forma que isso supere tudo o que possa representar uniformidade, estagnação e personalismos (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016, p. 15).

A partir deste documento, a intenção é socializar conhecimentos e diferentes práticas pedagógicas que acontecem nos diversos centros educativos da Companhia de Jesus no Brasil, sem, no entanto, desrespeitar o contexto próprio de cada instituição.



## 2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESTRUTURAÇÃO, ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

Neste item realizamos uma análise documental do PPP contemplando sua estruturação, seus aspectos epistemológicos e seus aspectos pedagógicos.

O projeto político pedagógico é um importante instrumento que propicia meios de se intervir no cotidiano escolar. Configuramos também como meio de comunicação entre os sujeitos da ação educativa (gestores, educadores, equipe pedagógica, equipe administrativa e comunidade escolar como um todo). Dessa forma, o projeto político pedagógico representa uma possibilidade de gestão participativa e coletiva na perspectiva de, a partir da reflexão conjunta, detectar e promover intervenções naquilo que se manifesta enquanto necessidade, demanda, potencialidade ou fragilidade que se apresentam no espaço escolar (TRINDADE *et. al.*, 2015). Ao iniciarmos a análise documental é importante destacar algumas características fundamentais dos PPP's na instituição educativa. Veiga (2004, p. 14) ressalta que:

[...] o projeto político pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

A citação de Veiga **reafirma** que o PPP possui uma intencionalidade que lhe confere clareza nos propósitos que almeja construir na prática educativa. Cabe ainda ressaltar que o PPP é um documento inconcluso, por isso a necessidade de revisitá-lo periodicamente para garantir sua sistematização **e atualização** enquanto processo de validação ou mudanças necessárias a partir da leitura permanente de contexto diante daquilo que configura a identidade da escola. Sá (2012, p. 129) ressalta que:

[...] o exercício e a incorporação de práticas colegiadas e democráticas na escola objetivam a formação de novas gerações comprometidas com uma política de civilização na qual construamos relações humanas comprometidas com a ética e com a solidariedade.

No colégio, espaço desta pesquisa, o PPP é de autoria coletiva, o que vai ao encontro aos autores citados. Sua última versão foi a de 2008. A partir daí há um processo de revisão e atualização realizado em biênios. Em 2017, o documento foi revisto, reescrito e enviado para aprovação pelo Núcleo Regional de Educação. A validade do documento é de 5 anos, conforme autorização de funcionamento da instituição.

### 2.2.1 A estruturação do PPP

A proposta educativa do colégio, *locus* desta pesquisa, tem como referência a proposta educativa da Companhia de Jesus, a partir da constituição de seu método, denominado *Ratio Studiorum* até chegarmos ao Projeto Educativo Comum. As mudanças de contexto global e local (QUADRO 01), trazem como exigência, no trato com o conhecimento, uma constante atualização sobre os avanços científicos e tecnológicos e suas influências na esfera social. Estabelece o documento que sistematizar esse conhecimento é uma forma de se tentar responder a estes desafios.

QUADRO 01: TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA		
Aspecto	Modernidade	Pós-modernidade
<b>Político</b>	Estados nacionais (fronteiras-soberania) e nações fortes; partidos políticos, sindicatos, associações, igrejas... como mediadoras; estados com papel social definido; empresas nacionais, familiares ou multinacionais; participação política ativa; identidade pública X identidade privada; progresso vinculado ao desenvolvimento tecnológico da 2a onda...	Estados globalitários; não mais nações e sim novos pertencimentos (empresas); fim das mediações tradicionais, como sindicatos, partidos políticos, associações, igrejas...; Estado como agenciador dos interesses transnacionais e sem papel social definido de cuidado com os cidadãos; mega empresas anônimas e transnacionais decidem o destino do mundo; sentimento de impotência política; identidade pública de cidadania se confunde com a privada, via mercado e consumo...

**CONTINUAÇÃO**

<b>Econômico</b>	Fábricas (segunda onda – sociedade das chaminés); trabalho – mais valia; produção industrial e capital econômico; economia financeira de primeira ordem; liberalismo econômico-financeiro; socialismo estatal...	Deificação do mercado – mercado como centro e referência; personificação da mercadoria (fetichização) e coisificação da pessoa; capital volátil de segunda ordem; neoliberalismo econômico; crise do socialismo; a bolsa de valores é centro nervoso da nova economia; redimensionamento da pesquisa, dos investimentos nos serviços, lazer; destinos decididos via grandes corporações...
<b>Cultura</b>	Tempo e espaço real construído pelos homens e suas relações com o outro, com a indústria e com a natureza; as relações interpessoais ainda marcam a construção do ser humano (embora a urbanização rápida tenha colocado em xeque essa relação); mídia falada, escrita e televisiva; a imagem do homem é o outro; memória histórica...	Tempo e espaço virtuais (ciber espaço); descorporificação do outro; relações virtuais desfazem a própria imagem e a própria sombra; mídia infotecnológica gera imagens e cria versões (mídiação da cultura); presentismo profundo; do ócio ao consumo do lazer passivo/interativo...
<b>Sociedade</b>	Contrato social; exclusão social; respeito ao indivíduo; cidadania; participação política representativa; direitos do cidadão; violência institucional e de reação de grupos organizados; política de inclusão...	Fim do contrato social; numerários sociais; descartáveis do sistema; banalização da violência; participação política midiática pelo marketing; direitos do cidadão restritos às relações com empresas anônimas; ser cidadão é consumir; causas setoriais (verdes, humanismo pacifista, sexo...); sentimento de impotência política...
<b>Religiosidade</b>	Institucionalizada; com raízes culturais judaica e/ou greco romana; influências orientais; referência de projeto pessoal de vida; restrita à consciência pessoal; coletividade expressiva; inferências místicas e político-sociais; fundamentalismos...	Misticismo imediatista; esoterismos e milenarismos enraizados nas necessidades de sobrevivência; fundamentalismos mercantilizados; virtualização da divindade; deificação do mercado e coisificação da pessoa; individualização radical da crença...
<b>Sujeito</b>	Racional, guiado por sua razão individual; livre, autônomo, soberano; homem como centro da ação política econômica e social; constituição do homem como senhor de suas ações; sentido de universalidade (fruto da revolução da modernidade- igualdade, fraternidade e liberdade); sentido unitário do sujeito...	Irrracionalidade lógica, frente ao tempo e espaço; fragmentação do indivíduo; não mais o centro da ação política, econômica e social; a linguagem/discurso o constitui; híbrido, <i>cyborg</i> ; submetido a estilos de vida descaracterizados de raízes locais; desconforto pelas incertezas da transitoriedade...

CONTINUAÇÃO

<b>Pensamento</b>	Razão e ciência- o domínio da natureza pelo homem; linear, experimentalmente comprovado; pretensões totalizantes; busca de teorias explicativas mais abrangentes, reunidas num sistema de compreensão ( modelo); funcionamento do mundo como engrenagem; baseado em grandes narrativas ou meta-narrativas; progresso tido como benefício da humanidade; ideia de democracia, do universal, das certezas e objetividade; algo dado, natural e comprovado...	Questionamento da razão e da racionalidade; questionamento da noção do progresso; ciência X tecnologia x subprodutos; inclinação para a desconstrução pela desconstrução; incerteza e dúvida como método; desestruturação das afirmações categóricas; subjetivismo; virtualidade; pensamento complexo; fragmentação generalizada...
<b>Educação</b>	Educação libertadora como alternativa significativa e atualizada às exigências desse tempo histórico. Busca da excelência humana e acadêmica na perspectiva da construção de uma sociedade nova e de pessoas significativas para seu tempo.	Desenvolvimento integral → o fim último da educação nos colégios da Companhia de Jesus é o desenvolvimento harmônico e integral de toda pessoa e de todas as pessoas; ajudar o desenvolvimento mais completo possível para que se possa responder à sua vocação mais profunda de ser humano. A educação se dirige ao desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa: intelectual, afetiva, ética, moral e espiritual.

FONTE: Projeto Político Pedagógico (2008, p. 20-23).

O QUADRO 01 - Transição paradigmática – traz uma breve **síntese** dos seguintes aspectos: político, econômico, cultural, social, religioso, papel do sujeito, forma de pensamento e da concepção de educação na transição paradigmática (modernidade→pós-modernidade).

A síntese do Quadro 01 mostra que a transição paradigmática, em que pese o fato do paradigma simplificador (modernidade) ser questionado pelo paradigma da complexidade, propiciou desenvolvimento nos campos científico-tecnológicos que resultaram em grandes saltos evolutivos na história da humanidade, assim como a construção de novos conhecimentos (e também a sua democratização) a partir de processos científicos e investigativos claros, organizados e objetivos que permitiram a validação desses conhecimentos.

Em contrapartida, no paradigma cartesiano há uma perda no processo de humanização, uma vez que os sujeitos históricos passam a ser vistos como máquinas ou como mero componentes de uma grande engrenagem. Nesse

percurso histórico, caracterizado como reducionista e linear, a sensibilidade, a estética, sentimentos e valores, foram relegados a segundo plano. Como resultado, a competitividade, o isolamento, o individualismo e o materialismo descontrolado foram fomentadores de toda uma concepção de sociedade. Também ruíram os alicerces religiosos que davam sustentação aos valores, repercutindo num modelo de vida e de ciência “materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política.” (MORAES, 1997, p. 43). A humanidade, a partir de um processo de fragmentação e desvinculação, distanciou-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, ficando a cultura dividida, os valores mais individualizados.

A partir daí, emerge um processo de contestação sobre a utilização desses padrões de cientificidade e de produção de conhecimento, bem como a necessidade de explicar os fenômenos da realidade a partir de outro modelo de ciência que pudesse responder às contradições, a desordem e a incerteza. Emerge dessa necessidade um novo paradigma que propõe uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições - o paradigma da complexidade.

Este pequeno recorte sustenta e estrutura a concepção do projeto educativo deste colégio que está formalizado em seu Projeto Político Pedagógico.

A estrutura do Projeto Político Pedagógico (QUADRO 02) a partir de sua última versão (2008) com o intuito de proporcionar uma chave de leitura e acompanhamento da lógica organizacional dessa proposta pedagógica. Iremos no decorrer da descrição organizacional do PPP construir um fluxograma cujo objetivo é ir situando o leitor nessa trajetória.

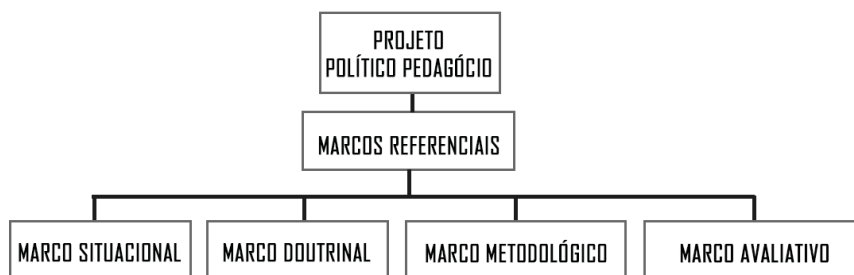
QUADRO 02 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PPP

Estrutura organizacional do PPP	Componentes da estrutura	Elementos dos componentes da estrutura
1.Marco Referencial	1.1Marco situacional	Análise macro e micro de contexto.
	1.2 Marco Doutrinal	Eixo temático. Proposta educativa. Utopia. Concepção de ciência. Estrutura pedagógica. Estrutura curricular.
	1.3 Marco Metodológico	Eixo. Concepção. Estratégias metodológicas.
	1.4 Marco Avaliativo	Eixo. Concepção. Estratégias e critérios avaliativos.
2.Projeto dos Setores ou Níveis de Ensino	2.1Ensino Fundamental II	Eixo temático. Contexto macro e micro. Concepção de Ciência. Currículo. Objetivos. Metodologia. Avaliação. Grade curricular.
3.Projeto das Áreas e Disciplinas		Eixo temático. Concepção da Ciência. Objetivos geral e específicos. Conteúdo da ou das disciplinas de área. Eixo metodológico/avaliativo e justificativa. Estratégias metodológicas. Estratégias e critérios avaliativos.

FONTE: Gómez e Sá (2018), a partir do PPP (2008).

A dinâmica da construção deste PPP será apresentada a partir da descrição de cada etapa que o compõe (a partir de figuras). Ao final, teremos a figura representativa completa do PPP. Iniciamos, então, pela descrição do Marco referencial que está composto pelos marcos: *situacional*, *doutrinal*, *metodológico* e *avaliativo* (FIGURA 01).

FIGURA 01 – FIGURA REPRESENTATIVA DOS MARCOS REFERENCIAIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



FONTE: Gómez e Sá (2017), com base no PPP do colégio.

O **Marco situacional** contempla a leitura e análise do contexto macro e do contexto micro. Diz o Projeto Político Pedagógico nesse sentido, que é preciso:

[...] estudar o contexto dentro de uma perspectiva que julgamos diferenciada nas discussões corriqueiras com seus clichês [...] buscando a contribuição e mais efetiva construção reflexiva na tentativa de nos ajudar a perscrutar o momento presente (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

O primeiro marco referencial deste colégio confessional data da década de 1970 e indicava que uma educação libertadora poderia responder às exigências daquele momento histórico<sup>5</sup>. De acordo com o documento “Dez anos das Características da Educação Jesuíta” (1998, p. 18):

[...] a década de 1970 caracterizou-se em todo o mundo pelos movimentos estudantis de protesto, a geração hippie, uma forte onda de sentimentos anti constitucionalistas, um romantismo renovado, junto com movimentos que demandavam direitos humanos e civis.

Segundo Pereira e Pereira (2010, p. 73), “a Educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno”. A

<sup>5</sup> Caracterizados pelos movimentos de resistência à ditadura militar e também pela proposição de uma educação para a liberdade, proposta por Paulo Freire. Nesse modelo de educação, a partir da participação no círculo de cultura, os homens e as mulheres se redescobririam como produtores de cultura compreenderiam a relação do ser humano com a natureza e a possibilidade de transformarem o mundo por seu potencial criador (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 73)

educação libertadora, proposta neste período, se configurou a partir da educação popular.

No cenário da educação jesuítica destaca-se o documento “Dez anos das Características da Educação Jesuíta” que:

[...] ao longo dos anos setenta, alguns começaram a perceber que devido à rápida expansão do secularismo, às restrições governamentais, às pressões econômicas e à severa escassez de pessoal bem preparado, além de uma lamentável e às vezes áspera hostilidade da parte de alguns colegas jesuítas, o apostolado educativo jesuítico estava em crise. Em alguns lugares, ficou muito claro que o impulso para alcançar padrões acadêmicos profissionais fez diminuir o caráter e as metas apostólicas para os quais se fundara aquele apostolado. Fosse por razões econômicas, ideológicas ou apostólicas, várias instituições educativas jesuítas fecharam em alguns países (DEZ ANOS DAS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA, 1998, p. 18).

A década seguinte (1980) em que pese ter sido considerada como uma década de pouca produção, em termos gerais, trouxe questionamentos importantes no que se refere ao reposicionamento da proposta pedagógica deste colégio confessional, a partir de uma proposição de Padre Arrupe, quando este afirmou que:

[...] um centro educativo da Companhia de Jesus deve ser facilmente identificável como tal. Muitas coisas o assemelham a outros centros não confessionais ou confessionais e inclusive de religiosos. Mas, se é verdadeiramente da Companhia, isto é, se nele atuamos movidos pelas linhas de força próprias de nosso carisma, com o acento próprio de nossas características essenciais, com nossas opções, a educação que recebem nossos alunos os dotará de certa “inacianidade” (DEZ ANOS DAS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA, 1998, p. 12).

O sentido de “inacianidade” citado por Padre Arrupe refere-se mudança do educando não só no seu modo de pensar e agir, mas também na maneira de entender a vida, como homens e mulheres competentes, conscientes e compassivos. Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário uma pedagogia que tenha como intencionalidade formar “homens e mulheres para os outros”, compromissados com a fé e a justiça (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 29).

Diz o documento Dez anos das Características da Educação Jesuíta (1998, p. 19) que:



[...] em setembro de 1980, o Pe. Arrupe chamou a Roma 15 educadores jesuítas para estudar o desafio da colaboração entre jesuítas e leigos e a missão de fé e justiça da Companhia, aplicada a seu apostolado. As discussões, debates e reflexões de toda uma semana derivaram no significativo discurso final do Padre Geral, que acenou com muita esperança para a frente, *“Nossos colégios hoje e amanhã”* (Grifos do autor).

Parte do marco teórico da Companhia se configura a partir desse discurso de Padre Arrupe que se difundiu amplamente e, mais, renovou esperanças. Apontou para a necessidade de colaboração dos leigos no ministério e reafirmou o papel da comunidade jesuíta enquanto formadora de agentes de transformação que pudessem ser homens e mulheres para os demais. De acordo com Pereira e Pereira (2010, p. 79):

[...] os anos da década de 1980 do século XX, conhecida como a "década perdida" pelas perdas econômicas dos países da América Latina, foram paradoxalmente aqueles em que no Brasil se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade.

Se, por um lado, experimentavam-se perdas no aspecto econômico, por outro lado, a organização popular ganhava força e aumentava sua participação política na sociedade. Segundo Saviani (1995) podemos afirmar que sob o ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 79).

A bandeira da educação popular, em que pesem os desafios, vê possibilidades de se atuar na sociedade de maneira a torná-la mais justa e mais humana, o que vem **ao** encontro à proposta da educação jesuítica também.

No ano de 1987 a direção acadêmica em conjunto com as coordenações e supervisores percebem a necessidade de se revisitar a proposta pedagógica do colégio confessional em decorrência das mudanças de ordens políticas, econômicas, sociais e culturais, de contexto global e local. Estas mudanças representariam uma chamada para se enfrentar as incertezas

da década vindoura em termos institucionais (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 4).

A partir do início da década de 1990, a globalização (trazendo a ideia de mundo enquanto nação global), o declínio da presença e ação do Estado como agente regulador e defensor do cidadão, resulta numa sensação de desamparo e impotência por parte dos cidadãos do mundo.

No período de 1987 a 1997 uma nova estruturação se configura no sentido de se construir uma proposta educativa coletiva em que:

[...] cada profissional deveria construir sua ação reflexiva e prática a partir da ciência com que trabalha, já que a concepção de ciência e das ciências era o primeiro passo a ser efetivado, dentro de uma concepção curricular com uma raiz epistemológica intencional e transdisciplinar (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 4-5).

Essa opção de trabalho tinha como intencionalidade superar o aspecto de fragmentação do trabalho e do conhecimento. Partia-se, então, para a construção de uma fundamentação teórica coletiva e pessoal da proposta educativa da escola, bem como das áreas de conhecimento e das disciplinas (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

É nesse período também que surge a proposta da Pedagogia Inaciana (1993) que convocava os envolvidos no processo educativo salientando que:

[...] para atingir o nosso objetivo como educadores dos Colégios da Companhia, precisamos de uma pedagogia que lute por formar “homens e mulheres para os outros”, num mundo pós-moderno no qual estão atuando forças antagônicas<sup>6</sup> a este objetivo (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 29).

O final dos anos 1990/início dos anos 2000 traz à tona a revolução científica e tecnológica e suas implicações na vida que agora é dividida também no ciberespaço. Por isso, de acordo o Projeto Político Pedagógico:

[...] é preciso entender o momento presente sem condenar as infindáveis opções que nos oferecem as conquistas da atual revolução tecnológica, porém, redescobrimo o homem no meio deste emaranhado de fios e chips que vão se tornando corriqueiros e contraditórios no nosso dia a dia de seres mortais (COLÉGIO

---

<sup>6</sup> Por exemplo, o secularismo, o materialismo, o pragmatismo, o utilitarismo, o fundamentalismo, o racismo, o nacionalismo, a pornografia, o consumismo... (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 29).

CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

Num mundo em que tudo se conecta o tempo todo, em que o velho e o novo convivem (ora pacificamente, ora em contradição) torna-se necessário “estudar o contexto dentro de uma perspectiva que julgamos diferenciada das discussões corriqueiras com seus clichês [...] essa análise não é absoluta, não é fechada, não tenta ser inquestionável” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

Repensar o processo/projeto educativo a partir de uma ótica não linear é que pode possibilitar enfrentar as incertezas, as inconstâncias e inconsistências dos fatos e fenômenos enfrentados no cotidiano escolar. Congregar o velho e o novo numa perspectiva multidimensional também demanda uma nova forma de agir que se embase em novos referenciais que contemplem a complexidade.

Reforça o PPP que essa transição estrutural da sociedade (de convivência entre o velho e o novo) obriga-nos a revisitar nossos referenciais que se veem questionados. Neste novo processo civilizatório, nosso olhar para o mundo, nossa formação política, social e profissional são confrontadas e colocadas em xeque (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

Partindo-se dessa ótica não é possível mais se responder de maneira fragmentada a todas as mudanças por isso há necessidade de uma proposta que seja construída a partir do envolvimento coletivo e pessoal de um projeto educativo que busque retomar o sentido de (re) humanização das pessoas resgatando o sentido da reciprocidade e da solidariedade.

Em 2008 a partir de uma nova leitura de contexto retoma-se a reescrita do marco referencial (marcos situacional, doutrinal e metodológico). “Partimos da construção de uma epistemologia coletiva como eixo norteador de nosso projeto” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 27).

Esta forma de organização para a reescrita do marco referencial propiciou momentos de discussão em grupo onde foram feitas análises de contexto que indicariam qual caminho pedagógico poderia responder às necessidades levantadas conjuntamente.

Salienta o PPP, “o encaminhamento interno definiu-se por um planejamento participativo por área de conhecimento e envolvendo a atuação individual e coletiva de todos os profissionais da instituição” (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 4).

Reforçamos aqui que a reescrita do marco referencial foi um momento em que, inicialmente, partiu de uma leitura de contexto. A partir dessa leitura (cosmovisão) é que o planejamento participativo (por área de conhecimento) foi sendo construído. Essa opção parte do princípio de que cada profissional deve construir seu referencial teórico e prático a partir da ciência com a qual trabalha, uma vez que a concepção de e da ciência, nesta perspectiva de trabalho, deve ser o primeiro passo a ser efetivado em uma concepção curricular que se fundamenta em uma raiz epistemológica intencional e transdisciplinar. Dessa forma, apesar de que em um primeiro momento, possa parecer uma contradição com a proposta da complexidade, o planejamento participativo por área do conhecimento garante a especificidade numa perspectiva de se contemplar o todo, buscando a ruptura com a fragmentação.

O **Marco doutrinal** está constituído da seguinte forma: a) **eixo temático**, b) **proposta educativa**, c) **utopia**, d) **concepção de ciência**, e) **estrutura pedagógica** e f) **estrutura curricular**.

#### **a) O eixo temático**

O eixo temático é entendido aqui como o fio condutor da reestruturação do PPP a partir de 2008 e está assim descrito:

EIXO – Reestruturação e ressignificação do projeto educativo, curricular e didático-pedagógico da formação permanente e da estruturação prática das atividades educativo-escolares pelo trabalho com o conhecimento e com a realidade complexa na ressignificação dos sujeitos históricos e construção da excelência humana e acadêmica (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 15).

O eixo temático do projeto deixa clara a importância dada pela instituição ao processo de formação permanente, da necessidade de se reconhecer a realidade complexa que é vivida e sua implicação na ressignificação dos sujeitos históricos que vão sendo construídos e crê na

possibilidade que todas essas reflexões sejam capazes de fomentar a excelência humana e acadêmica.

O processo de formação permanente tem como intencionalidade a garantia de um projeto e um processo organizado e sistemático; a adoção de posturas comprometidas e significativas por parte de todos os educadores a partir de uma assessoria teórica (via equipes) que resultem no domínio da própria ciência, no domínio didático e na visão pedagógica. Na prática isso acontece em reuniões semanais (todas as quartas-feiras, com duração de duas horas); em diálogos constantes com os professores e serviços por série, por área ou por disciplina; em seminários de estudo (distribuídos ao longo do ano letivo); por meio de debate permanente com todos os envolvidos na construção da proposta, individualmente, em grupos ou coletivamente; por meio de leitura e discussão de textos dirigidos pela assessoria dos planejamentos, da proposta, do aperfeiçoamento pessoal (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

## **b) Proposta educativa**

A proposta educativa ou **projeto educativo** caracteriza-se no PPP como um processo contínuo, participativo, integrado, pessoal, coletivo, real e transdisciplinar<sup>7</sup>. O diferencial de um projeto assim concebido é que ele parte da “construção de uma epistemologia coletiva como eixo norteador do projeto” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 27).

O projeto educativo caracteriza-se como contínuo porque vislumbra a necessidade de uma constante atualização de maneira a responder com competência às exigências de mudanças e transformações decorrentes do contexto. Participativo e integrado porque entende-se que cada área do conhecimento é responsável por definir a concepção de ciência que mais se alinha com o projeto educativo e também porque todos os demais profissionais

---

<sup>7</sup> Transdisciplinar - diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).

envolvidos (não só os professores) contribuíram para essa construção. Pessoal porque cada profissional da instituição deve construir uma ação reflexiva e também prática em sua área de atuação; coletiva porque o processo de construção desse projeto busca respeitar a pluralidade e a diversidade dos agentes envolvidos; transdisciplinar porque almeja-se que a cosmovisão coletiva, a utopia, as concepções de ciência e das ciências sirvam de referenciais, inspiração e fundamentem a estruturação educativa, pedagógica e didática.

Para melhor compreender essa forma de se conceber um projeto assim pensado, recorreremos ao PPP e destacamos que ele diz:

[...] pensamos num trabalho educativo transdisciplinar onde a cosmovisão coletiva (contexto mediato e imediato e visão que temos desse contexto), a utopia (o sonho de pessoa e sociedade que temos, o nosso horizonte...) e as concepções de ciência e das ciências servem de referenciais, pano de fundo, inspiração e fundamento de toda nossa estruturação educativa, pedagógica e didática (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 27).

A partir dos pontos indicados como fazendo parte do PPP do colégio campo dessa pesquisa, o documento destaca que a cosmovisão traz a reflexão acerca de que vivemos um momento histórico em que os paradigmas como o conhecimento, contexto, currículo, valores religiosos e culturais vem sendo questionados no ambiente escolar. Com isso, é necessário rever práticas enraizadas em pressupostos conservadores, com forte influência do pensamento cartesiano. “O contexto mediato (macro) e imediato (micro=escola) é elemento signficante dessa ressignificação. Uma cosmovisão comum é, por isso mesmo, indispensável para qualquer construção conjunta” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 33).

A proposta do projeto educativo deste colégio tem como objetivo o desenvolvimento e também o envolvimento dos professores e serviços (supervisões, coordenações, direção acadêmica) numa proposta teórica e prática de ensino X aprendizagem a partir da construção de uma estrutura própria didático-pedagógica em uma perspectiva de currículo real, integrado e transdisciplinar (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

### c) Utopia

A **utopia**, de acordo com o PPP seria:

[...] a capacidade que o ser humano tem de transcender os limites dos conhecimentos, crenças e valores, visualizando outras possibilidades de experimentar a realidade, possibilidades essas que superam a tradição e o senso comum e, ao mesmo tempo, fornecerem subsídios para a crítica (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 917).

A utopia, dessa forma entendida, não tem um fim determinado, único, mas é entendida como a possibilidade que o ser humano tem de ampliar sua visão de mundo e caminhar para uma reestruturação da vida social.

No que se refere à utopia, destaca o PPP:

[...] o nosso sonho, como horizonte educativo, humano e cristão, é a busca incessante da excelência acadêmica e humana, na perspectiva da construção de uma sociedade nova e de pessoas significativas para seu tempo (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 25).

A proposta educativa deste colégio afirma que não basta a excelência acadêmica para desenvolver sujeitos que se engajem na construção de uma sociedade nova. É necessário desenvolver neles a excelência humana, pois só assim é possível se consolidar ideais como justiça e igualdade.

### d) Concepção de ciência

A concepção de ciência tem como características específicas ser de proposição coletiva, aberta, não acabada, transitória e tem como fundamento as seguintes categorias ou princípios (QUADRO 03).

QUADRO 03: CATEGORIAS/PRINCÍPIOS DA CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA NO PPP

	<b>Categorias/Princípios</b>	<b>Concepção de ciência</b>
1	Incerteza	A realidade não é pronta, acabada ou autônoma.
2	Totalidade	Nada é isolado; interdependência e não fragmentação.
3	Sujeitos	Os sujeitos históricos e os sujeitos da construção do conhecimento.
4	Verdades científicas	Relativas a seu tempo e espaço – a verdade é histórica.

**CONTINUAÇÃO**



5	A ciência	Concepção de conhecimento aberta, dinâmica e ativa. Conhecimento entendido em seus elementos básicos - seu objeto de estudo.
6	Pensamento complexo	Não há verdades absolutas; espaço para diversidade de ideias; afirma que a explicação da realidade é sempre <b>uma</b> entre tantas outras possíveis e imagináveis.
7	Conhecimento	O ato de conhecer – relação dialética de complexidade.
8	A forma e o conteúdo	Linguagem própria de cada ciência; informações específicas; conceitos que a constituem; habilidades necessárias para compreensão de seus conteúdos específicos.
9	O método ou a lógica	Não linear.
10	O processo	Conhecimento em construção ou em vir a ser permanente; em movimento no tempo e no espaço.
11	A linguagem	Constituída e constituinte <b>dos e pelos</b> sujeitos.
12	As utopias e metanarrativas	Construção de uma sociedade mais justa e fraterna a partir da relação do conteúdo de cada disciplina; excelência humana e acadêmica; formação de sujeitos competentes, conscientes, comprometidos e compassivos.
13	Currículo	Integrado e transdisciplinar; vertente epistemológica.

FONTE: Gómez e Sá (2018), com base no Projeto Político Pedagógico (2008, p. 33-34).

O QUADRO 03 fundamenta a concepção de ciência a partir de categorias ou princípios. Ao se referir à **incerteza** explicita que a realidade não é pronta, acabada ou autônoma; não se pode reduzir tudo ao determinismo absoluto, uma vez que dessa forma não levaremos em consideração tudo o que ocorre a partir do acaso. Morin (2015, p. 51) salienta que, “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas. [...] Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar as aleatoriedades, o inesperado e o incerto”.

O princípio da **totalidade**<sup>8</sup> refere-se à interdependência entre os fatos e fenômenos. Para Morin (2006, p. 74), “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. A partir desse princípio constata-se que nada é isolado. Tudo se relaciona. O conhecimento, dessa forma é multidimensional e caracterizado por grande diversidade, numa perspectiva que reconhece a complexidade do todo.

<sup>8</sup> Morin não usa geralmente o termo “totalidade”. Ele usa o termo “todo”. No entanto, o termo totalidade aparece no PPP analisado, razão pela qual mantivemos o termo original contido na fonte de pesquisa.



Ao se referir aos **sujeitos** enquanto categoria de concepção de ciência, recorreremos novamente a Morin (1991, p. 78) e encontramos que este esclarece que:

[...] há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo, é o fato que cada indivíduo é um sujeito. Somos indivíduos enquanto portadores de características únicas, que nos diferenciam de outros indivíduos. Ao mesmo tempo, também somos sujeitos, quando essas características (de ordem objetiva), comunicam-se com nossa subjetividade a favor de um projeto, de uma causa.

Reconhecer, ao mesmo tempo, a unicidade e a multiplicidade dos sujeitos como possibilidade de se compreender a multidimensionalidade de todas as relações estabelecidas entre eles e o mundo é fator preponderante nas práticas pedagógicas, pois permitem um agir na totalidade em detrimento da parcialidade. O conhecimento é, então, meio para a reconstrução dos sujeitos históricos.

As **verdades científicas** são relativas a seu tempo e espaço, uma vez que o conhecimento está em constante construção, desconstrução e reconstrução decorrente da provisoriedade de seus resultados.

A **ciência** que a partir da pesquisa científica busca respostas para os problemas embasada na realidade, nos sujeitos históricos, na utopia e que tem como finalidade impedir a fragmentação nas diversas áreas do conhecimento.

O **pensamento complexo** é uma reforma no pensamento e, para Morin (2001, p. 92):

[...] vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

O **conhecimento** enquanto uma relação dialética entre teoria e prática, capaz de responder às demandas de uma realidade em constante e rápida transformação e que interage com os sujeitos e vice-versa.

A **forma e o conteúdo** no sentido de esclarecer que o conhecimento é portador de uma qualidade formal e de uma qualidade política, por isso a

necessidade de se ter clareza sobre a interdependência dialética entre ambos na reconstrução do processo formativo.

O **método ou a lógica** não linear, pois, como afirma Morin (2015, p. 101), “é necessário ensinar os métodos que permitam perceber as relações mútuas e as influências recíprocas entre partes e todo em um mundo complexo”. Este é um dos desafios encontrados no âmbito das estruturas educativas: propiciar um ambiente de aprendizagem que seja capaz de conectar as diferentes ciências com vistas à percepção do todo, buscando eliminar a fragmentação do pensamento.

O **processo** remetendo ao movimento constante de realidade, dos sujeitos, das sociedades, das ciências no tempo e no espaço rompendo com a ideia cartesiana de que tudo é uma engrenagem de funcionamento perfeito que invariavelmente levará a uma evolução e um progresso constante.

A **linguagem** enquanto uma representação do conhecimento sistematizado e uma expressão da articulação cognitiva dos sujeitos, mas também como constituidora dos sujeitos históricos, como elemento significativo do contexto e expressão da relação entre sujeito e realidade.

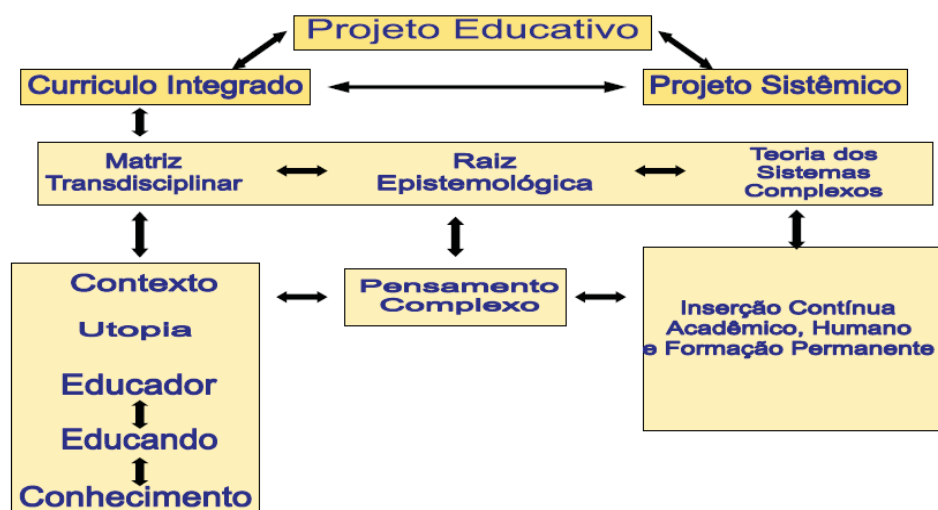
As **utopias ou metanarrativas** enquanto horizonte do trabalho das ciências em busca da realização de sonhos coletivos.

O **currículo** numa perspectiva de trabalho real que se traduza em expressão de uma prática construída teoricamente fundamentada que se mostre transparente e reveladora de uma ação educativa intencional.

Este é o panorama geral que orienta, por meios de categorias e princípios a concepção de ciência no Projeto Político Pedagógico deste colégio confessional.

A FIGURA 02 mostra o trato com o conhecimento em suas múltiplas dimensões, incluindo a concepção de ciência, de realidade/contexto, de utopia, de educador e educando, que foram sistematizados no decorrer das atualizações do PPP nos últimos anos.

FIGURA 02 - TRATO COM O CONHECIMENTO EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES



FONTE: Projeto Político Pedagógico (2008, p. 34).

O **Projeto Educativo** (a) neste colégio, FIGURA 02, fundamenta-se numa construção coletiva da concepção de educação, de utopia, de ciência, de educador e de educando, destacando a relação entre teoria e prática a partir da proposta de uma matriz transdisciplinar cuja epistemologia está embasada nos referenciais teóricos do pensamento complexo.

O **currículo integrado** (b) embasa-se numa epistemologia do conhecimento que congrega o estudo do contexto (realidade), o domínio conceitual dos conteúdos escolares e sua construção histórica e que seja capaz de desenvolver habilidades básicas para o pensamento crítico e criativo.

O currículo integrado proposto pelo colégio defende e engloba o currículo **aberto e real**<sup>9</sup>, que se baseia na concepção de projeto sistêmico em constante transformação e retroalimentação entre os diversos sujeitos formativos do contexto educacional: professores, administradores, bibliotecários, seguranças. Todos devem estar inseridos no processo formativo da instituição por meio de seminários internos e contínuos.

A perspectiva de um **projeto sistêmico** (c), também presente na proposta do colégio, fundamenta-se na **teoria dos sistemas complexos** (f), principalmente com referência aos conceitos de Edgar Morin. Assim sendo, a

<sup>9</sup> **Aberto** significa a inserção de todos os educadores da instituição e **real** significa trazer à tona os conflitos e as contradições próprias da escola. (Documento Currículo Integrado ↔ Projeto Sistêmico, 2002).

relação entre o todo e as partes, entre o global e o específico, entre a contradição e a complementaridade, entre a teoria e a prática, pretende garantir a especificidade e o diálogo de cada serviço e setor da escola num mesmo projeto educativo. O projeto sistêmico representa, então, uma totalidade que é criada pela interação de um conjunto estruturado de partes componentes, cujas inter-relações estruturais e funcionais criam uma inteireza que não se encontra implicada por aquelas partes componentes quando desagregadas e que é resultante da **inserção contínua** - acadêmico, humano e formação permanente (i).

A base deste projeto educativo, que se coloca como **transdisciplinar** (d), apoia-se em “cinco sujeitos do processo formativo” (g): o **contexto**, a **utopia**, o **conhecimento**, o **educador** e o **educando** (que serão descritos mais adiante).

Para viabilizar um projeto integrado, de acordo com esta proposta educativa é necessário estruturar concepções comuns no que se refere à visão de educação, de conhecimento e também de utopia educativa. Neste sentido, um projeto pode ser transdisciplinar se conjugado com a disciplinaridade, a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

O mesmo raciocínio é válido para que se construa um currículo integrado. Essa percepção aponta para a transdisciplinaridade, que integra e vai além da inter e pluridisciplinaridade (evitando, inclusive, que a disciplinaridade represente fragmentação).

Ao relacionar o currículo integrado à matriz transdisciplinar e aos cinco sujeitos do processo formativo (contexto, utopia, conhecimento, educador e educando), é possível identificar que o conhecimento, nesta proposta educativa, fundamenta-se na **raiz epistemológica** (e) da complexidade que é ao mesmo tempo “meio de intervenção e sujeito constituinte da busca da excelência humana e acadêmica” (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 12).

A proposta pedagógica enfatiza que o **pensamento complexo** (h) trabalha simultaneamente com o específico e a totalidade, com o uno e o múltiplo, com o estático e o movimento, com a ordem, a desordem e a reorganização.

### e) Estrutura pedagógica

A estrutura pedagógica é constituída por meio de seus sujeitos: a realidade macro e micro, a utopia, o conhecimento, os educadores e os alunos a relação dialética de complexidade que se estabelece entre eles.

Para responder às inúmeras exigências do tempo e do espaço em que atuamos é necessário buscarmos estruturar uma **proposta educativa** ou um **projeto curricular** que seja capaz de possibilitar que as estratégias selecionadas para tal considerem a **pluridisciplinaridade** (onde o objeto de uma disciplina é estudado também por outras); a **interdisciplinaridade** (onde os métodos de uma disciplina são transferidos para outras); a **transdisciplinaridade** que se efetiva e significa “o que está ao mesmo tempo entre, através e além de toda a disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 46). (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

Ainda que a proposta educativa do colégio esteja pautada na construção pessoal e coletiva de um *currículo transdisciplinar*, não podemos ignorar, de forma alguma, que cada ciência contribui com seu próprio objeto de estudo (sem garantir o objeto pertinente a cada ciência não é possível um trabalho transdisciplinar), tampouco a busca da excelência acadêmica, sem critérios claros de cientificidade (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

### f) Estrutura curricular

A estrutura curricular no contexto deste PPP tem como horizonte preparar cidadãos (ãs) para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de maneira justa, responsável, solidária e democrática.

De acordo com esta estrutura será alcançada

[...] repensando a educação, o Ensino Fundamental reestruturou sua proposta curricular mediante uma concepção de ciência própria da escola, visando a um currículo integrado e transdisciplinar, dentro de uma perspectiva de um novo momento histórico, contexto social, político e econômico e propõe uma grade curricular que propicie a resignificação dos sujeitos (aluno, professor, contexto, utopia e conhecimento) (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 933).

Ao se debruçar sobre os cinco sujeitos do conhecimento (o contexto, o educador, o educando, o conhecimento e a utopia) de maneira sistemática, o PPP deste colégio vai buscando dialogar com as mudanças experimentadas nas mais diversas esferas: política, social, cultural, histórica, econômica.

De acordo com o documento do Projeto Político Pedagógico (2008, p. 935), “uma proposta curricular deve comportar sempre um projeto humano/social/cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que pretende promover e formar”.

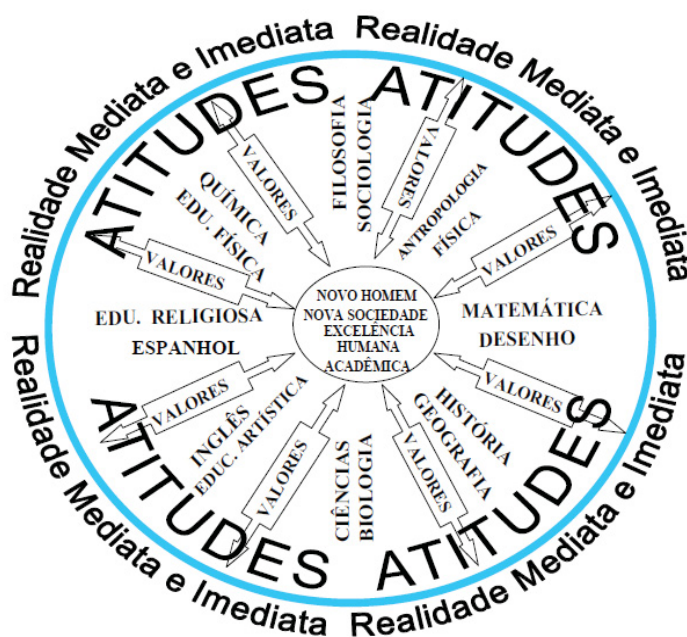
Ao buscar responder a que tipo de pessoa e de sociedade quer formar, a partir de novos conceitos e métodos, o PPP aponta para a necessidade de um currículo transdisciplinar.

Estabelece o Projeto Político Pedagógico (2008, p. 935) que

[...] a estrutura curricular busca proporcionar um projeto transdisciplinar de educação, na qual cada ciência tenha presente seu objeto de ciência, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos, articulando realidade, conhecimento e utopia. A visão transdisciplinar está em reconhecer o que está ao mesmo tempo entre, através e além de todas disciplinas, em que desaparecem os limites entre as disciplinas e que se constitui um sistema total que ultrapasse o plano das relações e interações entre tais disciplinas (COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 935).

A FIGURA 03 ilustra os pressupostos da Pedagogia Inaciana que privilegiam o estudo constante da realidade, do conhecimento científico, da utopia educacional e dos valores e atitudes que caracterizam a formação dos alunos e educadores da instituição.

FIGURA 03: PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA INACIANA



FONTE: Projeto Político Pedagógico (2008, p. 35).

A FIGURA 03 revela alguns conceitos centrais presentes nos documentos do colégio e da Companhia de Jesus e que merecem esclarecimentos para a compreensão dos documentos analisados nesta pesquisa. As expressões “homem novo”, “nova sociedade”, “excelência humana e acadêmica” e “pessoas competentes” caracterizam alguns elementos da Pedagogia Inaciana com características de enfoque essencialista na educação (que entende que o ser humano, concebido como criatura divina, realizava-se de maneira plena, inclusive seu conhecimento, mediatizado por Deus, que dotava tudo de sentido). Neste sentido, “homem”, “ser humano”, “pessoa”, “indivíduo”, “sujeito” são conceitos presentes nos textos do projeto educativo do colégio, e que colocam a pessoa como centro da ação transformadora de si mesmo e da realidade que a cerca. Assim é possível explicar os conceitos contidos na FIGURA 03 da seguinte forma:

- Homem Novo e Nova Sociedade – expressam a importância da formação de pessoas que se sensibilizam e se comprometem com as causas dos menos favorecidos. A construção de uma Nova Sociedade, mais justa e igualitária só é possível a partir da formação do Homem Novo. Nesta dimensão, para a educação inaciana, o Reino de Deus está presente entre os Homens.



- Excelência Humana e Acadêmica – o conceito de excelência tem relação ao que Inácio de Loyola insistiu como “*magis*”<sup>10</sup>, formar *homens e mulheres para e com os demais*. Isto implica “no desenvolvimento de valores e de um compromisso com o serviço aos outros. A excelência acadêmica é própria de um Colégio Jesuíta, mas dentro de um contexto mais amplo de excelência humana” (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, nº 107, 1987, p. 37).

É justamente essa clareza sobre o que se quer que ilumina o trabalho a construção de um projeto educativo comprometido com mudanças.

De acordo com Jurjo Santomé (2013, p. 223) ao fazer referência às instituições escolares, afirma serem elas

[...] um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios; mas, na medida em que estes institutos têm o encargo social de educar, eles podem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização do mundo de hoje e, em particular, dentro de seus muros.

O autor reforça o compromisso que a escola tem com a superação da desigualdade e da discriminação que permeia as relações sociais. Tal mudança só pode ser viabilizada a partir do reconhecimento da necessidade de se buscar novas verdades (conforme aponta o paradigma da complexidade) que fujam da forma simplificadora pela qual organizamos nosso pensamento.

É demanda do mundo atual a formação de pessoas capazes de enfrentar as mudanças sociais, que possam lidar com a complexidade, seja ela de natureza cultural, política ou social, por isso a necessidade da formação de jovens que sejam autônomos para assumir responsabilidades tanto no plano pessoal como no coletivo.

Assim, “podemos falar de uma matriz transdisciplinar de currículo para enfatizar a natureza construtiva e não linear do trabalho com o conhecimento”

---

<sup>10</sup> *Magis* - é um termo em latim que quer dizer o mais, o maior, o melhor. Palavra muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, quer dizer que sempre podemos experimentar um avanço em relação àquilo que já fazemos ou vivemos. [...] Assim, a pessoa que vive e se deixa impelir pelo *magis* é alguém que nunca está satisfeito com a realidade existente. Porque tem o impulso de descobrir, redefinir e alcançar o *magis*. Aquele que deseja encontrar o *magis* deve buscar, descobrir e arriscar-se na superação do já conhecido, do definido e do esperado, em vista sempre do bem maior, do amor maior, do mais justo (ASSESSORIA DE MÍDIA E COMUNICAÇÃO, COLÉGIO DOS JESUÍTAS, 2015).



(COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 937). Entendemos assim, que quanto mais rico o currículo, quanto mais pontos de interseção e conexões construídas mais profundo será o seu significado.

O **Marco metodológico** para o Ensino Fundamental terá como referência uma concepção metodológica específica: “articulação e estruturação entre o conhecimento acumulado X aquisição ativa do conhecimento X realidade mediata e imediata X utopia X educador X alunos” (COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 48), no processo de ensino aprendizagem.

Ao se fazer essa opção, o documento do PPP (2008) declara ter a intenção de assegurar, instituir e possibilitar relações didático-pedagógicas-participativas e diálogo constantes entre as diferentes e muitas vezes contraditórias ou complementares propostas de educação, ciência e práticas pedagógicas. Em outras palavras, ao se buscar um referencial metodológico comum, tem-se a intenção de aproximar e minimizar as diferenças provenientes da formação específica de cada professor, assim como sua concepção de ciência e prática pedagógica característica. Ainda afirma que

[...] o trabalho constante se dá pelo confronto entre o conhecimento entendido no seu sentido amplo e a aquisição de tais conteúdos e valores na montagem de nossa proposta de educação e no aprendizado específico dos alunos (COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 48).

Esse confronto, esclarece o documento, não deve ser entendido como permanente e nem como um confronto em si mesmo. Deve ser contextualizado a partir da relação com o aspecto histórico das sociedades, a partir da realidade externa e interna da instituição. Para isso, tampouco podemos perder de vista a utopia que se busca com este projeto educativo: o novo homem e a nova sociedade.

A metodologia na prática docente é que determinará que o professor seja capaz de propiciar ao aluno uma aprendizagem com ou sem sentido. A metodologia deve estar conectada ao tempo, ao espaço e à cultura para que seja capaz de resultar em saberes contextualizados. No PPP desta instituição, a metodologia e a prática devem estar entremeadas e sendo alvo de constante

análise. O fazer docente é responsável pela produção de saberes metodológicos que serão lapidados no espaço da sala de aula.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2008, p. 48) “esta será a postura metodológica a inspirar nossas atividades, obviamente fundamentada numa concepção dialética da complexidade de trabalho, reflexão e ação”.

A organização do **Marco avaliativo** inicia no PPP com a descrição do eixo avaliativo e se refere a: “verificação, quantificação e qualificação dos resultados obtidos na estruturação e viabilização do projeto/processo didático pedagógico e de ensino aprendizagem do ensino fundamental” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 65).

A preocupação com a relevância e o cuidado que se deve ter com o aspecto avaliativo já estava presente no documento da Pedagogia Inaciana, onde se evidenciava que:

[...] todos os professores sabem da importância de avaliar periodicamente o progresso de cada aluno nos estudos. As perguntas diárias, as provas semanais ou mensais e os exames finais são instrumentos usuais de avaliação, para apreciar o domínio dos conhecimentos e das capacidades adquiridas. As provas periódicas informam o professor e o aluno sobre o progresso intelectual e detectam as lacunas que devem ser preenchidas. Provavelmente, este tipo de realimentação pode conscientizar o professor da necessidade de recorrer a métodos diferentes de ensino, e fornecer-lhe a oportunidade de estimular a aconselhar pessoalmente cada aluno sobre seu progresso acadêmico, por ex: revendo os hábitos de estudo (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 63).

Ao pensar sua prática pedagógica no que se refere à avaliação, o professor na proposta deste PPP deve, inicialmente, conforme aponta o documento, compreender que:

[...] não é possível fazer educação sem avaliar, pois a exigência da sistematização do conhecimento, das práticas éticas e cidadãs, de um método pessoal e coletivo de construção do conhecimento e da formação das pessoas passa por esse viés (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 90).

A avaliação, esclarece o PPP, não se refere a uma prova ou a uma medida qualquer, mas sim a um processo que precisa ser refletido por todos os envolvidos nele. Reforça o documento do Projeto Político Pedagógico (2008, p. 90) que:

[...] avaliar implica em fazer diagnósticos, realimentar processos, encaminhar retomadas de aprendizagem, envolver os educadores e a família na escola, determinar lacunas, estabelecer limites, apontar avanços, privilegiar o criativo e o crítico [...].

A avaliação, assim entendida, é parte essencial do método da instituição educativa como um todo e atinge alunos, educadores e famílias.

Nos anos de 2013/2014, houve uma retomada das discussões a respeito das concepções de metodologia e avaliação nesse projeto educativo que tinha como meta deixar clara a relação entre ambas enquanto categorias interdependentes e, por isso, em permanente dialogia. A partir do estudo e discussões coletivas do Documento Estudos 2014, o Marco metodológico e o Marco avaliativo passaram a constituir um marco único, denominado Marco metodológico-avaliativo.

Ao observarmos o fluxograma foi possível ver que os marcos metodológico e avaliativo, em sua concepção inicial, foram pensados individualmente. Na prática pedagógica, estes dois referenciais são indissociáveis. Por isso, ao tratar dos aspectos metodológicos também estaremos tratando dos aspectos avaliativos.

Ao abordarmos a avaliação é necessário é pensar no aspecto de interdependência que existe entre metodologia e avaliação.

De acordo com o documento ESTUDOS (2014, asterisco 1), tem-se “insistido na dialogia do ensinar↔aprender e da metodologia↔avaliação, bem como destacado que ambas apresentam ‘dois lados da mesma moeda’”, são interdependentes.

É fundamental para a o projeto educativo deste colégio a apropriação daquilo que é basilar nestes marcos para que, a partir dela, seja possível fomentar a materialização desses princípios na construção dos planejamentos de área e também dos planejamentos individuais. Essa apropriação/materialização deve se dar coletivamente, uma vez que o projeto como um todo parte dessa premissa (FIGURA 04).

FIGURA 04 – APROPRIAÇÃO/MATERIALIZAÇÃO DOS MARCOS REFERENCIAIS DO PPP



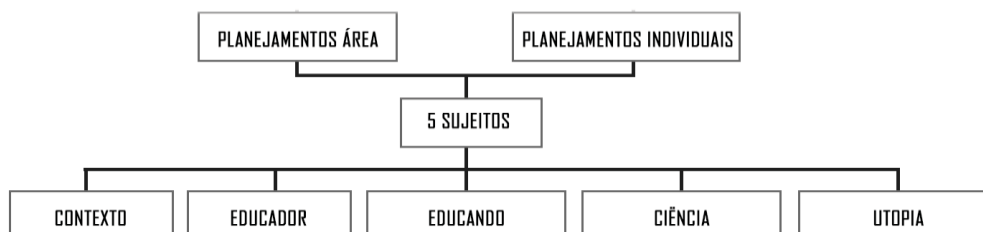
FONTE: Gómez e Sá (2017), baseado no PPP do colégio.

Os planejamentos de área (componentes curriculares) são implementados a partir de um contexto macro (comum a toda a instituição). Os planejamentos individuais são específicos de cada área.

Os **planejamentos de área** e os **planejamentos individuais** devem contemplar a concepção de e da ciência na visão dos professores dessas disciplinas (será explicitado com detalhes no capítulo que abordará a didática e a prática docente). Estes planejamentos devem: estar alinhados com a proposta macro da escola; apresentar relação de correspondência entre o que está escrito e o que está sendo realizado na prática; ter estreita relação com a proposta político-educacional da escola; deixar claro o compromisso com a interação e o envolvimento efetivo com o PPP; apresentar a competência teórica acerca da ciência com que se trabalha; deixar clara a competência didática (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

Ao elaborar os planejamentos de área e os planejamentos individuais, os professores devem ter clareza que estes se constituirão a partir dos cinco sujeitos do conhecimento: *o contexto, o educador, o educando, a ciência e a utopia*.

FIGURA 05 – 5 SUJEITOS DO CONHECIMENTO



FONTE: Gómez e Sá (2017), baseado no PPP do colégio.

Os **cinco sujeitos** que devem ser contemplados para a elaboração dos planejamentos (área e individual) são: o **contexto**, o **educador**, o **educando**, a **ciência** e a **utopia**.

O **contexto** é analisado em termos macro e micro. De acordo com o documento (Proposta de Reestruturação 2013/2014, p. 3), o **contexto macro** “trata-se da visão crítica de mundo que temos ou que precisamos construir. Essa leitura de mundo pensa as transformações contemporâneas como mudanças, permanências e simultaneidades”. A partir da concepção de um mundo globalizado, analisa as dimensões histórica, social, cultural, política e religiosa como processos integrados, interdependentes e complementares, tanto nas sociedades atuais como no Brasil (COLÉGIO CONFESSIOAL, DOCUMENTO PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO 2013/2014, p. 3).

O **contexto micro** refere-se, segundo o documento Proposta de Reestruturação (2013/2014, p. 3):

[...] à cultura da instituição que educa e cria modos de ação, relacionamentos e aprendizados próprios; características culturais e de classe de alunos e famílias que nos procuram; o sentido de educação que usamos e o contexto local do discurso de educação; as formas de pensar e aprender da instituição; os agentes e as funções presentes e atuantes na escola; o sentido da ação dos agentes e funções como presenças integradas ou díspares na instituição (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO 2013/2014, p. 3).

O **educador** numa perspectiva **macro**: sujeitos competentes na sua especificidade e com capacidade reflexiva (teoria e ação); pesquisadores e criativos no seu estudo e ação sobre o meio; em formação permanente e em inserção constante em seu tempo e nas possibilidades educativas da escola; educador que ultrapassa a transmissão dos conteúdos transformando-os em meios de leitura da realidade e de formação de sujeitos competentes, críticos e comprometidos com o mundo, com a sociedade e consigo mesmo. Numa perspectiva **micro**, o educador deve ser: sujeito investigador de sua função e da sua relação com o colégio e a realidade local; sujeitos que se auto investigam para a busca da auto-organização pessoal, coletiva e funcional; todos educam e são educados dentro de sua especificidade e das relações que estabelecem com os demais e com o conjunto da instituição; o educador é sujeito da sua formação dos demais.

O **educando no contexto macro** está posto sob a seguinte ótica: todos os sujeitos históricos e todos os seres humanos estão em constante aprendizado; há relação de antagonismo, dependência e complementaridade entre educar e educar-se permanentemente; todos e em todas as diversas funções aprendem, apreendem e se formam; pesquisadores, reflexivos, críticos, competentes e ativos.

O **contexto micro** em relação ao educando propõe: alunos ↔ educadores em todas as suas ações interativas e funções que exercem como sujeitos em formação constante dentro do colégio; a pessoa em processo de aprendizado ativo permanente como investigador, reflexivo, criativo e crítico; estar em formação constante é estar com, pois nenhuma formação é solitária e não solidária; o educando em nossa instituição forma-se pelo conhecimento próprio para sua função, pelo estudo e reflexão permanentes sobre sua prática e na ação interativa com o projeto sistêmico da instituição.

A concepção de ciência neste PPP, a partir de uma estrutura de pensamento complexo, baseia-se em alguns princípios que foram selecionados: o princípio da incerteza; ordem/desordem/organização; sujeito auto-eco-organizador; o pensamento em rede; a relação sujeito-objeto. Estes princípios aqui apontados serão retomados e explicitados mais adiante, no capítulo referente aos pressupostos do pensamento complexo.

Inseridos num momento histórico em que paradigmas como o conhecimento, o contexto, currículo, valores religiosos e culturais estão em constante questionamento no ambiente escolar, há necessidade de se revisitar as práticas pedagógicas que ainda se encontram enraizadas em pressupostos conservadores, influenciadas pelo pensamento cartesiano (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

Diz o Projeto Político Pedagógico que:

[...] a ciência não pode ser considerada como algo fechado, codificado. Ela deve ser concebida como algo provisório, fruto de um processo contínuo de desconstruções e sucessivas construções, porém não desprovida de rigor científico (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 929).

A **ciência** (conhecimento) numa perspectiva **macro**: concepção de conhecimento aberta, dinâmica e ativa; conhecimento em construção ou em vir a ser permanente; conhecimento não absoluto e acabado e sim portador de incertezas relativas a seu tempo e espaço; conhecimento entendido em seus elementos básicos: linguagem própria de cada ciência, informações específicas das ciências, conceitos que o constituem e habilidades necessárias e decorrentes do trabalho das ciências e seus “conteúdos” específicos; conhecimento ↔ realidade em diálogo permanente; complexidade como eixo sistêmico do trabalho com o conhecimento.

Num **contexto micro**, a **ciência** (conhecimento) como: o corte cultural próprio da instituição e que se formaliza nos conteúdos e nas diversas atividades trabalhadas; disciplina ↔ currículo integrado, funções ↔ projeto sistêmico na relação de antagonismo e complementaridade que constituem a base da transdisciplinaridade e da ação pessoal ↔ coletiva; os conteúdos acadêmicos, as diversas funções; os conteúdos/reflexões/atividades pastorais e suas mediações interativas na organização sistêmica; a sala de aula, a dança, o teatro, o esporte, a tesouraria, a secretaria, a mediática, como espaços e maneiras de conhecer e de formar sujeitos históricos ativos; o conhecimento como instrumento/meio e sujeito estruturante na formação de pessoas críticas, competentes e comprometidas.

A **utopia enquanto proposta macro** refere-se à sociedade e que tipo de pessoas deseja-se construir e/ou formar; que projeto de mundo propõe-se para essa geração; a consciência planetária com sua interdependência com a ação de cada indivíduo; o reino de Deus como referência educativa/formativa; a alteridade e solidariedade como eixos formativos; a excelência humana ↔ acadêmica como referencial coletivo e pessoal; ser para e com os demais como sentido relacional, educativo, formativo e de inserção no tempo e no espaço em que se vive.

A **utopia enquanto proposta micro**: a conquista da meta cognição e do pensamento pós-formal como elementos indispensáveis para o pensar crítico e criativo; a autonomia do ser, pensar e agir como passos indispensáveis na experiência, reflexão e ação; o tipo de pessoa e sociedade que desejamos e vivenciamos no nosso papel de educadores e alunos; a vivência da

fraternidade, solidariedade e alteridade como constituintes formativos; o conhecimento significativo para nosso tempo; a fé como conquista e opção permanente; também meio e sujeito da formação de homens e mulheres para com os demais.

A utopia apontada no PPP tem como desejo a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, a partir da relação do conteúdo de cada disciplina, no sentido de que a ciência é capaz de contribuir para a transformação da sociedade, assim como na formação de cidadãos, então, essa ciência deve possuir um caráter político, ético e filosófico (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2008, p. 917):

[...] utopia é a capacidade que o ser humano tem de transcender os limites dos conhecimentos, crenças e valores, visualizando outras possibilidades de experimentar a realidade, possibilidades essas que superam a tradição e o senso comum e, ao mesmo tempo, fornecem subsídios para a crítica.

A utopia passa a ser, neste PPP, o impulso para se sonhar com outras e novas possibilidades de se repensar e recriar a cultura e apontar caminhos para a reestruturação da vida social. A utopia não é um destino, mas a possibilidade de um destino (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico:

[...] entendemos a utopia como uma nova epistemologia que permite abrir um novo horizonte dentro da práxis. Através da prática deve-se procurar trazer as contradições sociais a fim de aumentar a percepção de contrastes, inverter os padrões, os valores, desacomodar, desenvolver o pensamento crítico e enfatizar que as realidades sociais, quando historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 917).

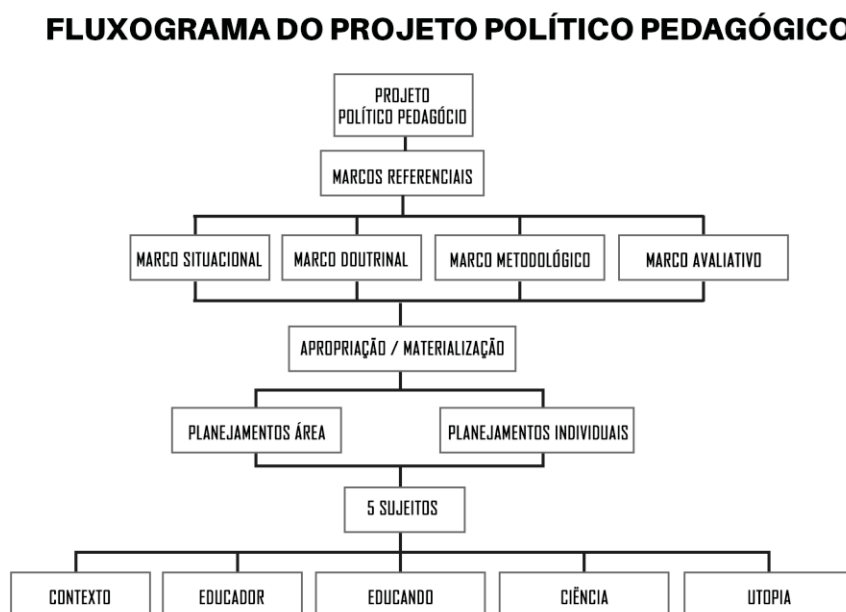
Um PPP que traz como um de seus pilares de construção a utopia (num sentido coletivo e não apenas individual), aponta também para a possibilidade de se vislumbrar que é viável a construção de um mundo mais fraterno e solidário, por meio de pessoas mais competentes, comprometidas, conscientes e compassivas. A educação, assim entendida, não pode ser vista



apenas como competência didática, mas, principalmente, como excelência humana e acadêmica.

A partir da composição das partes constituintes deste PPP temos o seguinte fluxograma:

FIGURA 06 – FLUXOGRAMA DO PPP (2008) DO COLÉGIO CONFESSIONAL (COM 4 MARCOS REFERENCIAIS)



FONTE: Gómez e Sá (2017), baseado no PPP do colégio.

### 2.2.2 Aspectos epistemológicos do PPP - referenciais pedagógicos da Companhia de Jesus

Os referenciais pedagógicos da Companhia de Jesus se encontram sistematizados em quatro documentos principais: o *Ratio Studiorum* (1599), As Características da Educação da Companhia de Jesus (1986), Pedagogia Inaciana (1993) e o Projeto Educativo Comum (2016).

#### 2.2.2.1 *Ratio Studiorum*

O *Ratio Studiorum* (1599) consiste em um conjunto 437 regras que tinha como intencionalidade universalizar a proposta educativa jesuítica. De acordo com Guidini (2017, p. 50):

[...] sendo o *Ratio* um conjunto de regras detalhadas a serem obedecidas e executadas pelos jesuítas, sua metodologia era muito detalhada. Como manual metodológico, continha sugestões de processos didáticos para transmitir o conhecimento e estimular seus alunos, consolidando a aprendizagem no esforço constante do educar.

O *Ratio Studiorum* tinha como princípio que a formação intelectual deveria ter vínculo estreito com a formação moral, por sua vez fundamentada nos princípios do evangelho, nos bons costumes e hábitos saudáveis. (NEGRÃO, 2000).

Ainda segundo Negrão (2000, p. 155), o *Ratio Studiorum* ia:

[...] explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações...

Ao analisarmos a proposta educativa jesuítica a partir do *Ratio* e de seus fundamentos e também do que este método<sup>11</sup> sugere enquanto prática metodológica, entendemos que se o estudante (orientado por seu professor) praticasse exercícios de leitura, escrita, declamação, memorização, repetição e tivesse compromisso e dedicação nos estudos, ao final, deveria agradecer a Deus pelos bons resultados obtidos, o que tornaria completa sua ação como estudante (GUIDINI, 2017).

#### 2.2.2.2 Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Aproximadamente 400 anos depois do *Ratio Studiorum*, surge o segundo documento referencial da pedagogia jesuítica, denominado: “Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)”. Esse documento não tinha a intenção de ser uma continuação do *Ratio*, mas sim de,

---

<sup>11</sup> Método - a metodologia proposta pelo *Ratio* é bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimentos e de incentivos pedagógicos para assegurar e consolidar o esforço educativo do aluno, o que lhe confere características de método, pois indicam aos professores os diversos exercícios a serem utilizados em classe fundamentando-os de acordo com o estágio escolar e mostrando seus objetivos e modos de aplicá-los (KLEIN, 1997, p. 36).

novamente, “dar uma visão comum e universal dos princípios pedagógicos jesuíticos válidos para as diferentes nações” (GUIDINI, 2017, p. 60).

Convém explicitarmos que o nome do documento *Características* não quer dizer o que comumente entendemos como único, mas refere-se ao modo de proceder enquanto inspiração nos valores, nas atitudes e no estilo que marcam a educação da Companhia (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1989, p. 16-17).

O documento das Características da Educação da Companhia de Jesus (1989, p. 100) especifica que:

[...] a educação da Companhia hoje não constitui nem pode constituir o “sistema” unificado do século XVII. Embora alguns princípios da *Ratio* original ainda conservem sua validade, o currículo e a estrutura uniforme impostos a todos os centros educativos do mundo foram substituídos pelas diferentes necessidades das culturas e confissões religiosas e pelo aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos que variam de uma cultura para outra.

A educação da Companhia inspirou os centros educativos jesuítas, sem, no entanto, ser excludente em relação aos centros que não faziam parte dela, pois considera que os leigos podem contribuir de forma significativa a partir de suas experiências de Deus na família e na sociedade.

#### 2.2.2.3 Pedagogia Inaciana (1993)

O terceiro documento - Pedagogia Inaciana - surge sete anos após a divulgação do documento: “Características da Educação da Companhia de Jesus”.

Sobre o documento: “Características da Educação da Companhia de Jesus” muitos educadores jesuítas e leigos expressaram sua satisfação pela visão nova e atual, mas que, concomitantemente resgatava a essência da espiritualidade inaciana. Ao mesmo tempo em que as *Características* reafirmavam os princípios norteadores do trabalho educativo jesuítico, carecia de subsídios de como instrumentalizar sua prática. As perguntas mais frequentes eram, de acordo com o documento da Pedagogia Inaciana (1993, p. 8):

[...] como podemos introduzir na sala de aula todos esses valores, princípios e diretrizes? Como podemos conseguir que nós mesmos e nossos colegas de trabalho realizemos na prática esses magníficos

ideais? Como podemos incorporar a espiritualidade das *Características* nos pormenores concretos da nossa vida cotidiana?

A intencionalidade do documento *Pedagogia Inaciana* foi, então, formular uma pedagogia prática, coerente com o que propunha o documento das *Características* e que fosse capaz de expressar claramente a visão de mundo de e os valores inacianos que estavam sendo propostos.

Atualmente, universalizar um currículo para as escolas e colégios jesuítas, assim como propunha o *Ratio Studiorum* seria inviável. No entanto, a Companhia de Jesus entendia que havia a necessidade de se sistematizar uma pedagogia que trouxesse em sua essência a visão clara da missão educativa contemporânea dos jesuítas (PEDAGOGIA INACIANA, 1993).

Após muitos debates, a conclusão foi que seria mais apropriado formular com caráter universal um *Paradigma Pedagógico Inaciano*, que, ao mesmo tempo em que daria subsídios para que os professores pudessem desenvolver sua prática de maneira sólida, simultaneamente seria formador de “homens para os outros”.

Nessa perspectiva, o fundamental para a *Pedagogia Inaciana* é que a prática docente se materializasse a partir do currículo existente, sem a necessidade de cursos específicos. Isso garantiria, pelo menos teoricamente, que os alunos pudessem interiorizar os valores inacianos propostos nas *Características*, a partir da prática vivida no cotidiano escolar.

De acordo com os Subsídios para a *Pedagogia Inaciana* (1997, p. 15):

[...] o paradigma (caminho) da pedagogia inaciana é a estratégia que escolhem os educadores e educandos para redescobrir sua própria realidade pessoal e “ordená-la”, melhorando-a progressivamente até a plenitude; para ressituar-se na realidade do mundo que os cerca, sendo o “instrumento apto nas mãos de Deus”, e transformá-lo.

O paradigma seria então uma mediação entre os “sujeitos” e o “mundo”, um instrumento para melhor compreensão da realidade e para a mudança. O processo do paradigma pedagógico inaciano, consiste em cinco etapas, sucessivas e simultâneas, cada uma delas integradas entre si, de tal forma que se afetam e se interagem durante todo o seu desenvolvimento (SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA, 1997).

As cinco etapas ou passos do paradigma inaciano são: situar a realidade em seu **contexto**; **experimentar** vivencialmente; **refletir** sobre essa

experiência; **agir** consequentemente; **avaliar** a ação e o processo desenvolvido. Importante neste momento, caracterizarmos cada uma das etapas em sua vivência prática.

O documento Subsídios para a Pedagogia Inaciana define que “a contextualização consiste em situar o sujeito – e aquele aspecto da realidade que se quer experimentar, conhecer, apropriar e transformar – em sua circunstância” (SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA, 1997, p. 17).

A contextualização, em termos práticos tem como objetivo identificar e tornar claras as necessidades do professor e do aluno com o intuito de adequar o processo educativo a ambos.

A **experiência** (o experimentar), segundo a Pedagogia Inaciana é “a abertura radical do sujeito a toda a realidade. É toda forma de percepção, tanto interna como externa. A experiência é a notícia informe e prévia, carente ainda de qualquer significado que possa emergir” (SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA, 1997, p. 20). Ressaltamos que a palavra “experiência é usada para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo” (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 50).

A experiência seria o envolvimento intelectual e afetivo do aluno sobre o objeto que deseja conhecer. A experiência, neste sentido, vai muito além de um simples experimento.

O terceiro elemento do paradigma inaciano é o **refletir** e é “o lugar em que se dá a apropriação e, por conseguinte, sua humanização” (SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA, 1997, p. 21).

A reflexão no paradigma inaciano visa a uma ruptura da relação transmissão-recepção de conteúdos entre professor e aluno e apresenta a reflexão como requisito essencial para a formação da consciência e do compromisso social.

A **ação** (o agir) é a quarta etapa do paradigma e é “entendida como a manifestação operativa de uma decisão livremente assumida para a transformação da pessoa e da realidade institucional e social em que vive” (SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA, 1997, p. 24).

No paradigma inaciano, a ação se dá, normalmente, ao final do processo de aprendizagem quando o aluno modifica sua maneira de pensar e agir (conhecimento) a partir da nova experiência que foi capaz de internalizar.

A quinta etapa compreende a **avaliação**. De acordo com o documento Subsídios para a Pedagogia Inaciana (1997, p. 26):

[...] por avaliação se entende uma revisão da totalidade do processo pedagógico seguido ao longo de cada um dos passos do paradigma para verificar e ponderar em que medida se realizaram fiel e eficientemente e em que grau se obtiveram os objetivos perseguidos, em termos de mudança e transformação pessoal, institucional e social.

A avaliação, nesta perspectiva, é considerada formativa, pois se dá ao longo do processo formativo do aluno e não somente em momentos estanques de prestação de contas ao professor.

#### 2.2.2.4 Projeto Educativo Comum (2016)

O quarto documento que reposiciona os referenciais pedagógicos da Companhia é o documento do PEC – Projeto Educativo Comum (2016). A proposta educativa jesuítica, ainda que com uma tradição que se estende por vários séculos, tem uma preocupação de se adaptar às mudanças da contemporaneidade e, com isso, repensar a educação e o modelo que homem que pretende formar.

Com o intuito de reescrever a história da educação jesuítica e buscar uma unidade no direcionamento dos colégios jesuítas no Brasil, a partir de 2013, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) iniciou a escrita de um documento chamado de PEC (Projeto Educativo Comum) que:

[...] tem como objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus<sup>12</sup> na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes do que já é feito hoje (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMJUM, 2016, p. 9).

A apresentação do documento ressalta que “um caminho de renovação, capaz de responder com responsabilidade, inovação e fidelidade

---

<sup>12</sup> Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas – ordem religiosa fundada em 1534 e que atua em diversos países até os dias de hoje.

aos desafios educativos hodiernos, faz-se necessário diante do cenário complexo em que vivemos” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016, p. 13).

O documento do PEC é fruto de reflexão e sistematização de um grupo composto de profissionais de diferentes Unidades da Rede e tem como compromisso “superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016, p. 14).

O projeto do PEC teve início em 2013, quando todas as Unidades da Rede Jesuíta de Educação passaram para a jurisdição do Provincial do Brasil.

A intenção de se escrever um Projeto Educativo Comum foi proveniente de uma discussão coletiva entre os colégios e escolas jesuítas do Brasil. Os projetos, desejos e a vontade de ressignificar a proposta educativa jesuítica foi o impulso que resultou num documento construído a partir do envolvimento e do compromisso de muitos profissionais da educação em todo Brasil (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016). Reformular um currículo que faça sentido na vida do aluno e que o coloque no centro do processo educativo é uma das metas do PEC.

Além disso, o projeto contempla a perspectiva de, em 2020, a Rede Jesuíta ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, que buscarão a excelência humana e acadêmica que decorrerá da construção coletiva do conhecimento a partir de um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade, mais justa e fraterna (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, PROJETO EDUCATIVO COMUM, 2016).

Valores éticos e cristãos, além de uma educação inclusiva serão os referenciais para educar crianças e jovens para que sejam: **conscientes** (a partir do autoconhecimento e do desenvolvimento da capacidade de interiorização e do cultivo da vida espiritual); **competentes** (a partir de uma formação acadêmica que lhes permita conhecer com rigor os avanços da tecnologia e das ciências); **compassivos** (capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem) e **comprometidos** (empenhar-se honestamente e desde a fé, e com meios

pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça), ao que se denominou de **4C's**.



### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

#### 3.1 CONCEITO

O primeiro aspecto a ser apresentado neste momento refere-se ao conceito de complexo/complexidade e, de acordo com Morin (2006, p. 13):

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas; ele coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (Grifo do autor).

A partir dessa afirmação é possível perceber que o sentido que Morin atribui ao complexo é diferente daquele já consolidado pelo senso comum – complexo como algo complicado, difícil – e apresenta esse sentido de complexidade a partir da composição de diversos elementos relacionados entre si.

Para Sá (2008, p. 3),

[...] complexidade é a trama dos acontecimentos, das ações, das interações, das retroações, das determinações, dos acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005a). Entende a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição do homem na terra e, ao mesmo tempo, sugere Morin a solidariedade e a ética como caminho para a (re) ligação dos seres e dos saberes (PETRÁGLIA, 2005).

Este é o principal caminho a ser seguido – a partir da complexidade - para a religação dos saberes. A compreensão, o reconhecimento e a reintrodução de variáveis que foram descartadas pelo paradigma simplificador (o acaso, as interações, a contradição, a incerteza, entre outras).

Conforme já comentado em capítulo anterior, a construção do conhecimento tem exigido, principalmente, no âmbito educacional e, especialmente, na prática pedagógica, uma compreensão multidimensional ao observarmos o homem, a sociedade, a natureza e suas relações inter-retro-relações. Essa percepção e compreensão da multidimensionalidade de fatos e fenômenos é a possibilidade, o caminho a ser seguido para se enfrentar as incertezas.

Há, portanto, uma premissa que determina o modelo de ciência e de produção do conhecimento, à qual denominamos de paradigma (termo já explicitado anteriormente). Segundo Morin (2000, p. 25):

[...] o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

É esta clareza/reconhecimento a respeito do paradigma que religa, que reconstrói, que reconhece a complexidade o qual servirá como referencial capaz de responder à complexidade da Vida humana, do indivíduo, da sociedade e de suas interdependências. Uma reforma no/do pensamento que servirá como norte para as novas formas de produzirmos conhecimento, bem como, sobre as mudanças na prática pedagógica.

O crucial neste momento de mudanças tão profundas é o reconhecimento de que não é possível mais pensarmos de maneira excludente (ou/ou), pois qualquer conhecimento que:

[...] opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios "supra lógicos" de organização ou *paradigmas*, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 2005, p. 10).

À luz do paradigma da complexidade o trabalho docente valorizará mais aspectos como: a intuição, a autonomia, o processo reflexivo, a construção coletiva do conhecimento e as possibilidades estabelecidas pelos diferentes diálogos (MORAES, 2010)

O trabalho do docente, precisa se comprometer em buscar elucidar o funcionamento dos sistemas complexos como a educação, a cultura e a sociedade, demanda um olhar/agir mais amplo para a solução de problemas para uma realidade que, além de relacional, também é interdependente, por isso, complexa. E é exatamente o reconhecimento dessa complexidade que exige outra maneira de se pensar, um pensar complexo.

É justamente a essa nova perspectiva de se compreender a relação e a interdependência entre os fenômenos que Morin (2005, p. 83) chamou de pensamento complexo e que ressalta que este “não recusa de modo algum a clareza, a ordem o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação”.

Confrontando esta maneira de pensamento (complexo) com o pensamento decorrente do paradigma simplificador, observamos que o pensar simples resolve os problemas simples sem problematizar o pensamento. Neste sentido, o pensamento complexo não é meramente uma maneira de se resolver problemas (ele não os resolve por si só), mas se configura como uma ajuda que se alia à estratégia de poder resolvê-los (MORIN, 2005)

Entendendo o espaço escolar como mais um dos ambientes que proporciona a tessitura do conhecimento é primordial “uma reforma do pensamento, que seja capaz de promover a mudança de comportamento e a abertura para novas ideias” (PETRAGLIA, 2008, p. 22). Pode-se dizer, então, que essa reforma abarca uma necessidade social essencial: formar cidadãos capazes de enfrentar e buscar resolver os problemas de seu tempo.

O que podemos tomar como primordial a partir do que Morin propõe enquanto religação dos saberes é a necessidade de se compreender que para religar não basta o desejo de que isso ocorra. É fundamental que essa mudança esteja embasada em conceitos, em concepções que permitam a religação, ao que Morin denominou de operadores de religação ou operadores cognitivos do pensamento complexo.

### 3.2 OPERADORES COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

O pensamento complexo busca, a partir de seu referencial, uma reforma no pensamento que permita ao sujeito, abrir-se para novas ideias de maneira a enfrentar a incertezas, o novo, o multidimensional, que nos mostra que ao olhar o mundo dessa forma podemos compreender um dado fenômeno (individual, social e natural) pode ser compreendido como um fenômeno multicausal, multidimensional e complexo.

Tratamos neste momento, então, de trazer esse olhar que reconhece a complexidade do sujeito, da vida, da sociedade, do mundo, para a complexidade na educação. Morin (2015, p. 182), ao contextualizar a reforma na educação diz que:

[...] a reforma do conhecimento e do pensamento depende da reforma da educação que depende da reforma do conhecimento e do pensamento. A regeneração da educação depende da regeneração da compreensão, que depende da regeneração de Eros, que depende da regeneração das relações humanas que, por sua vez, dependem da reforma da educação. Todas as reformas são interdependentes.

A partir da compreensão dessa interdependência é que se torna possível, em educação, ensinar um modo de conhecimento que permite religar. Ressalta Morin (2015, p. 109) que “não é suficiente dizer apenas é ‘necessário religar’ para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções”, aos quais Morin denominou de operadores de religação ou operadores cognitivos do pensamento complexo. Para Mariotti (2007, p. 1)

[...] os operadores cognitivos facilitam a colocação em prática do pensamento complexo. Fazem com que raciocinemos de outro modo e, com isso, permitem que cheguemos a resultados diferentes dos habituais. Sua utilização permite estabelecer o diálogo entre os pensamentos linear e sistêmico, isto é, facilitam a religação de saberes oriundos desses dois modos de pensar. Por isso, são também chamados de operadores de religação.

A partir do conhecimento e da compreensão dos operadores cognitivos do pensamento complexo é possível produzirmos um conhecimento que religa, que apreende o fenômeno sob as diversas dimensões que o constituem. O pensamento complexo nos ajuda a sermos mais fiéis à realidade complexa de um dado fenômeno seja ele social, individual, educacional, etc.

Em seu livro “A inteligência da complexidade”, Morin (2000), apresenta os operadores cognitivos para um pensar complexo, constituídos por 7 princípios: 1. O princípio sistêmico-organizacional. 2. O princípio hologramático. 3. O princípio retroativo. 4. O princípio recursivo. 5. O princípio dialógico. 6. O princípio da auto-eco-organização e 7. O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.

**1. Princípio sistêmico-organizacional** - é aquele que apresenta a ligação do conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Morin (2000, p. 202) diz

que “a primeira lição sistêmica é que ‘o todo é mais do que a soma das partes’. Isso significa que existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo que podem retroagir às partes”. Na prática, o princípio sistêmico-organizacional nos dá a possibilidade de pensar que as organizações (em seus diferentes níveis) apresentam hierarquias, que são os subsistemas e suas imbricações (MORIN, 2000). Nesta instituição, este princípio se traduz na ideia de que a escola seja mais que a soma de todas as suas funções (o pedagógico, o pastoral e o administrativo) e pessoas reunidas. A ação entre a escola como um todo e suas funções educativas torna-se maior que ela mesma.

**2. Princípio hologramático** - (inspirado no holograma, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa), “põe em evidência o aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (MORIN, 2001, p. 94). O princípio hologramático contrapõe-se ao reducionismo e à disjunção. O princípio hologramático trazido para o contexto escolar poderia explicar a própria dinâmica da sala de aula, onde o professor seria o holograma e os alunos cada parte que o compõe, uma vez que as informações, os dados, o próprio conhecimento que está sendo construído é proveniente da interação, da inter-relação entre o professor e os alunos.

**3. Princípio retroativo** - estabelece que “toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa em questão a partir de processos auto reguladores que acontecem no sistema” (MORAES, 2008, p. 99). O princípio retroativo rompe com a cadeia linear causa-efeito e pode ser considerado a gênese do princípio recursivo. O princípio retroativo na prática pedagógica pode ser expresso pelos pressupostos resultantes das seguintes ações inerentes ao cotidiano escolar: ensino ↔ aprendizagem; metodologia ↔ avaliação. Importante ressaltar que nem sempre a causa produz o efeito desejado, o que é explicado pela causalidade complexa (circular). Por isso, a importância de compreender este princípio no contexto da prática pedagógica, já que nem sempre o ensino resulta em aprendizagem ou a metodologia financia um bom resultado na avaliação.

**4. Princípio recursivo** - vai além do princípio retroativo pois, segundo Morin (2000, p. 204), “é um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz”. O princípio recursivo, além de romper com a causalidade linear causa-efeito, introduz o conceito de causalidade circular (causalidade dos sistemas complexos). O princípio recursivo vai além do princípio retroativo. Na prática pedagógica, a relação professor/aluno, professor/professor, professor/equipe pedagógica produz e é produzida pelos sujeitos que a compõe, pois ocorrem a partir de relações causa-efeito de forma retroativa ou recursiva, que, por sua vez, geram a causalidade complexa. O processo é constantemente alimentado pela dinâmica com que essas relações ocorrem. O professor também sofre influência do resultado do trabalho que realiza com seus alunos, portanto também é produto do conhecimento e não só produtor.

**5. Princípio dialógico** -, para Moraes (2008, p. 101) é “um dos operadores cognitivos mais importantes [...] e é decorrente da causalidade circular retroativa ou recursiva”. É o princípio que aponta para a necessidade de se superar as dicotomias e “une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade” (MORIN, 2000, p. 204). Na prática pedagógica este princípio remete à dialogia das relações professor/aluno, realidade/contexto, metodologia/avaliação, erro/acerto. Explicita que as ações pedagógicas não podem ser explicadas de uma única forma, de maneira reducionista, mas sim de maneira que todo e parte sejam contemplados simultaneamente.

**6. Princípio da auto-eco-regulação** – explica relação autonomia/dependência. Para Morin, “o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto em que vive e dos fluxos nutridores que o nutrem” (MORAES, 2008, p. 103). É a mudança de forma contínua que confere aos sistemas vivos a possibilidade de manutenção de sua vida. “Existe, portanto, uma relação de autonomia/dependência, na qual a autonomia do sujeito é inseparável de sua dependência” (MORAES, 2008, p. 103). Essa afirmação de Morin revela que a auto-eco-regulação parte do pressuposto que existe a possibilidade de autoprodução (tanto de si como de suas estruturas), a

partir de seus componentes. Na escola, o princípio da auto-eco-regulação está explícito na dependência da relação professor/aluno. Ao mesmo tempo em que se considera que o aluno é dependente das ações do professor, o professor também é dependente da existência do aluno para que possa desenvolver sua prática pedagógica. Da mesma forma, não há escola sem alunos e sem professores. Portanto, a relação dos componentes professor/aluno são determinantes para a existência da escola.

**7. Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente** – apresenta a necessidade do resgate do sujeito. Este princípio “reintroduz, epistemológica e metodologicamente, o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais” (MORAES, 2008, p. 105). A partir do resgate do sujeito, que é autor de sua história individual e também autor das construções coletivas, é possível reintegrá-lo ao processo de produção do conhecimento e, para Morin (2000, p. 212) “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por parte de um espírito/cérebro numa cultura e num tempo determinado”. Este princípio representa, em termos de projeto educativo (e, conseqüentemente, de prática pedagógica), o reposicionamento da relação professor/aluno, uma vez que reconhece que professor e aluno são, ao mesmo tempo, produzidos e produtores da construção coletiva do conhecimento. O aluno deixa de ser o receptor de informações e o professor o provedor do conhecimento para que ambos, simultaneamente, sejam protagonistas do ensinar-aprender. Reforça que a contemporaneidade oferece a possibilidade de acesso às informações também fora do espaço escolar e que o aluno também seja portador/transmissor de conhecimentos aos quais o professor ainda não teve acesso.

É a partir da compreensão da complexidade que temos a possibilidade de reconhecer que todos os sujeitos, fatos, fenômenos possuem suas características próprias, mas, ao mesmo tempo, essas características interagem estabelecendo novos processos relacionais que nos (os) inserem em um contexto plural, imprevisível e inesperado. A educação passa então, a exigir uma nova rota capaz de intervir na realidade complexa.



### 3.3 OPERADORES COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO NO PPP

O PPP deste colégio confessional tem como uma de suas bases fundantes sua vinculação ao referencial teórico do pensamento complexo a partir do viés da abordagem sistêmica, dialógica, crítica e transdisciplinar. Essas categorias foram as primeiras a servirem de referencial teórico de fundamentação do PPP. A complexidade começa a ser discutida e trazida para as reflexões coletivas nesta instituição no início dos anos 2000. Foi, então, no início dos anos 2000 que as discussões sobre o pensamento complexo e algumas de suas categorias vão fundamentando a reescrita desse documento institucional. A partir das revisões sistemáticas a que o documento foi sendo submetido (conforme visto anteriormente, isso ocorre a cada dois anos) outras categorias foram sendo trazidas para esse projeto educativo, como a relação global/local, a noção do todo, a incerteza, a relação sujeito-objeto.

Um dos objetivos desta pesquisa é identificar neste PPP as relações que “ligam” os operadores cognitivos do pensamento complexo descritos por Morin (e apresentados no início desta sessão) aos operadores cognitivos presentes neste documento institucional especificamente para o Ensino Fundamental II pois, como já mencionado anteriormente, apesar do PPP ser um documento que baliza o projeto educativo de maneira ampla, algumas especificidades inerentes a cada Unidade de Ensino também são consideradas nesta proposta.

No Ensino Fundamental, fase II, a partir de uma estrutura de pensamento complexo, alguns princípios foram selecionados para nortear o projeto dessa Unidade de Ensino. Diz o PPP que a concepção de ciência para o Ensino Fundamental baseia-se nos seguintes princípios (QUADRO 04).

QUADRO 04 – CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – PRINCÍPIOS

PRINCÍPIOS	CARACTERIZAÇÃO
<b>1.Da incerteza</b>	A incerteza é fundamental para não perdemos de vista a complexidade do mundo e sua dimensão multidimensional.

**CONTINUAÇÃO**



<b>2.Ordem/desordem/organização</b>	A complexidade da relação ordem/ desordem/ organização surge quando se verifica que fenômenos desordenados são necessários, em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem. Nada existe sem influências externa e interna e suas interdependências. “A ordem e a desordem crescem uma e outra, no seio de uma organização que se complexificou”.
<b>3.Sujeito auto-eco-organizador</b>	Cada ser é único e é a sua individualidade que o distingue dos demais, ou seja, o sujeito vai além do indivíduo. O “eu” precisa da relação com o “tu”, e ambos pertencem ao mundo, pois o sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo, é a partir de sua auto-organização, que ele é capaz de transformar-se sempre. O pensamento complexo introduz a pessoa na realidade ativamente, tornando-o capaz de: estabelecer relações, resumir, criticar, interferir, avaliar e utilizar-se da realidade para organizar a sua forma de pensamento. Portanto, a capacidade do sujeito de auto-organização não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos, à sociedade e ao ecossistema.
<b>4.Pensamento em rede</b>	É a rede de associações, pensamentos e as diversas interações intersubjetivas, pessoais e culturais que constroem o pensamento complexo, em nível macro, ou seja, como a pessoa se posiciona diante do contexto e diante de sua cultura. Em nível micro, ou seja, como se ensina e como se aprende. Ao decodificar as interações e associações que se estabelecem, age-se diretamente no processo de reflexão. Tudo passa a se ligar com tudo. É no ensinar e no aprender que o educador transforma sua ação numa prática pedagógica transformadora, pois passa a ter uma mudança de mentalidade em relação ao mundo e às pessoas, renovando-se sempre a caminho de uma concepção multidimensional e globalizante.
<b>5.Relação sujeito-objeto</b>	É a noção de um sistema aberto, onde o sujeito modifica o objeto, pois o sujeito precisa de objeto para conhecer-se e para transformar-se. Esta interdependência faz com que sujeito e objeto emergem na mesma realidade complexa, tornando o sujeito responsável pelo conhecimento produzido.

FONTE: Projeto Político Pedagógico (2008, p. 931).

O quadro da concepção de ciência no ensino fundamental (QUADRO 04) destaca alguns princípios do pensamento complexo que norteiam as práticas pedagógicas das diferentes ciências: o princípio da **incerteza**; da **ordem/desordem/organização**; do **sujeito auto-eco-organizador**; do **pensamento em rede** e da **relação sujeito-objeto**. As mudanças, a ligação

entre fatos/fenômenos apontam, como reforça Morin (2000, p. 84) para a necessidade de ser “preciso aprender a enfrentar a incerteza”.

A própria história se caracteriza por um complexo de ordem, desordem e organização e, de acordo com Morin (2000, p. 83) é necessário “substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar)”.

Por meio do pensamento complexo o homem é introduzido na realidade de maneira ativa, o que Morin (2015, p. 112) explica da seguinte forma:

[...] somos produtos de um ciclo de reprodução biológica do qual nos tornamos os produtores a fim de que o ciclo continue. Somos produtos produtores. Acontece o mesmo com a sociedade. Os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos.

Significa dizer que a interação entre os indivíduos de maneira ampla resulta no aparecimento de novas características, atributos que agem novamente sobre os próprios indivíduos num processo ininterrupto, o que explica a lógica do **sujeito auto-eco-organizador**.

O conceito de **pensamento em rede** “nos leva a compreender o *mundo físico como uma rede de relações, de conexões*, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas” (MORAES, 1997, p. 73). É a partir dessa percepção de que tudo se conecta que a prática pedagógica deve se orientar, pois, dessa forma, é possível minimizar a fragmentação do conhecimento.

Ao elencarmos a **relação sujeito-objeto** enquanto princípio da concepção de ciência no ensino fundamental, remetemo-nos ao conceito de sistemas abertos e auto organizados pois estes se utilizam de energia, material e *feedback* (informação) de seus ambientes externos e/ou internos para se reorganizarem. Este processo não é controlado ou direcionado de forma consciente, mas emerge por meio das inter-relações das partes que compõe o sistema. Entendemos, assim, que sujeito e objeto são interdependentes e se retroalimentam garantindo suas existências.

#### **4. ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO E DO PPP INSTITUCIONAL**

Esta sessão tem como referência o PPP e quatro livros da extensa obra de Morin por entender que esses dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa. São eles: Os sete saberes necessários à educação do futuro (2000); A cabeça bem-feita (2001); Educar na era planetária (2003) e Introdução ao pensamento complexo (2006). No decorrer da sessão iremos estabelecendo as relações entre o aporte desse referencial teórico para a construção do PPP desse colégio confessional e, conseqüentemente, do PPP para a prática pedagógica dos professores da instituição.

##### **4.1 EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA – DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**

###### **4.1.1 Breve contexto**

Para situar a educação na era planetária, retomaremos brevemente o seu contexto.

[...] a era planetária desenvolveu-se através da colonização, da escravidão, da ocidentalização e, também da multiplicação das relações e interações entre as diferentes partes do globo. Iniciada em 1990, a época denominada de globalização estabeleceu um mercado mundial e uma rede de comunicações que se ramificou intensamente por todo o planeta (MORIN, 2003, p. 11).

A afirmação de Morin aponta para a necessidade da compreensão de que os acontecimentos (científicos, técnicos, econômicos) decorrentes da era planetária não só interagem como retroagem entre si e, por consequência, influenciam a vida do homem no planeta. No entanto, ao mesmo tempo em que somos afetados por essas mudanças também somos responsáveis por afetar o planeta em que vivemos.

Para tentarmos equacionar de forma equilibrada essa teia de relações é imprescindível nos reconhecermos enquanto cidadãos planetários, pois “tornou-se igualmente vital saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne e o que talvez possa nos salvar” (MORIN, 2013, p. 11)

Para convivermos, agirmos, cuidarmos é necessário propiciarmos aos cidadãos a capacidade de reconhecimento dos problemas globais. Nesse sentido, a educação ainda parece ir na contramão dessa necessidade de compreensão da complexidade, pois:

[...] os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam as outras (MORIN, 2013, p. 12)

A educação tem como compromisso com as gerações de hoje e do futuro, a (re) humanização do homem a partir da retomada de “suas as emoções, paixões, alegrias, infelicidades, crenças, esperanças que constituem a essência da existência humana” (MORIN, 2013, p. 12).

Todo processo formativo do indivíduo (seja ele escolar, universitário ou profissional) deveria estar voltado para seu compromisso de cidadão na Terra, pois, conforme ressalta Morin (2003, p. 12):

[...] a urgência vital de “educar para a era planetária” é decorrência disso, e requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino.

A educação na era planetária não pode prescindir de reforçar o compromisso dos cidadãos para com o planeta em tal grau de interdependência que a sobrevivência de um garanta a sobrevivência do outro.

#### 4.1.2 Objetivo

O objetivo da educação na Era Planetária perpassa a questão da vida em sociedade. Ela requer uma educação que fomente a consciência de ser e estar no mundo. Para Morin (2013, p. 63):

[...] o principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo. Não é possível, entretanto, compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita<sup>13</sup>, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade.

---

<sup>13</sup> A palavra “cosmopolita” significa cidadão do mundo e neste texto significa também “filho da Terra” e não indivíduo abstrato e sem raízes (MORIN, 2013, p. 63)

Morin (2013) entende que o termo “planetarização” é mais abrangente (e complexo) que o termo “globalização”<sup>14</sup>, pois contempla a experiência da humanidade no planeta Terra. A globalização ocorre no planeta Terra e engloba uma totalidade física/biológica/antropológica.

É a partir dessa perspectiva que emerge a concepção de que a relação do homem, com a natureza e o planeta precisa ser entendida a partir do conceito de planetarização, a fim de se compreender que não é possível concebê-la de forma reduzida, disjuntiva, mas como entidade planetária e biosférica (MORIN, 2013).

#### 4.1.3 Missão

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN, 2003, p. 98).

Para Morin, enquanto o indivíduo não se reconhecer como parte integrante não só da vida em sociedade, mas como parte integrante da vida planetária, não será capaz de exercer seu protagonismo enquanto sujeito comprometido e atuante na construção de uma sociedade planetária.

#### 4.2 REPENSAR A REFORMA ↔ REFORMAR O PENSAMENTO

Ao lermos essas duas frases acima é necessário que se faça de uma maneira retroativa, como já descrevemos ao citarmos o princípio retroativo. Não podemos perder de vista que é necessário reformarmos o pensamento para reformarmos o ensino e reformarmos o ensino para reformarmos o pensamento.

---

<sup>14</sup> O termo “globalização” quase sempre é utilizado para descrever unicamente a mundialização das dimensões econômica e tecnológica, embora muitos críticos tenham assinalado que a globalização seja uma dinâmica multidimensional, isto é: ecológica, cultural, econômica, política e social, tudo isso em mútua interdependência; ainda assim, não deixa de ser um termo que pertence a uma visão unidimensional e redutiva do devir humano do planeta (MORIN, 2013, p. 63).

Para melhor compreendermos esta relação dialógica entre a reforma e o pensamento, trouxe para esta análise três grandes desafios que permitem e/ou impedem que essa possa acontecer: o desafio da globalidade, o desafio da complexidade e o desafio da expansão descontrolada do saber.

Há que se tratar cada vez com mais aprofundamento a grande problemática que traz a fragmentação/compartimentalização dos saberes em disciplinas uma vez que tanto a realidade como os problemas a serem enfrentados são cada vez mais multidisciplinares, multidimensionais, transversais, globais (MORIN, 2001, p. 13).

A não fragmentação exige que deixemos a luneta (que nos faz ver longe, mas numa perspectiva mais restrita) para termos um olhar caleidoscópico, onde as partes constituintes possam ser vistas numa perspectiva de simultaneidade em relação ao todo.

Ao abordarmos o desafio da globalidade, chamamos a atenção para a fragmentação que a divisão do conhecimento em disciplinas traz e que resulta numa visão parcial dos problemas, que são globais. Reforça Morin que a hiper-especialização, ao olhar somente para seu conhecimento específico, não permite que uma problemática seja vista de uma maneira global, privilegiando a parte e não o todo (MORIN, 2001, p. 13).

A partir disso passamos a pensar no segundo desafio (que decorre do primeiro). Morin (2001, p. 14) ressalta que “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender “o que é tecido junto”, isto é, complexo, portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade”. Isso demonstra que quando os componentes do todo (o econômico, o político, o social, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis existe complexidade, ou seja, há um tecido interdependente que resulta na interdependência e inter-retroação entre as partes e o todo sistemicamente (MORIN, 2001).

Se a inteligência só separa, ao invés de unir, de ligar e religar, o que é complexo também se fragmenta, torna-se unidimensional. Isso resulta numa menor possibilidade de compreensão e também de reflexão e dessa forma também a compreensão do contexto se inviabiliza e impede que enxerguemos soluções para os problemas.

O terceiro desafio está ligado aos dois primeiros: o desafio do global e do complexo é o desafio da expansão descontrolada do saber. O conhecimento cresce de maneira ininterrupta e a partir de diferentes linguagens, que, muitas vezes, são discordantes. Ao não sermos capazes de dominar esses conhecimentos, perdemos as informações neles contidas. Para Morin (2001, p. 16), “as informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações” (que nada significam se não estiverem atreladas a seu contexto).

A partir da percepção e da compreensão desses três desafios é que o saber pode ser problematizado a partir da necessidade de sua organização. A organização do conhecimento, a partir do global, do complexo e da expansão do saber resultam, por sua vez em outros desafios: o desafio cultural, o desafio sociológico, o desafio cívico.

O desafio cultural para Morin (2001, p. 17) estabelece que:

[...] a cultura humanística é uma cultura genérica, que pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca.

O mundo da cientificidade vê a cultura como *perfumaria*, tirando-lhe a essência. Ao mesmo tempo, o mundo das humanidades confere à ciência apenas um caráter de acúmulo de saberes abstratos. Isso resulta numa separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica.

O desafio sociológico está mediado pela utilização de recursos cognitivos nas mais diversas esferas (econômica, técnica, social, política) decorrente do uso e do desenvolvimento, de forma generalizada, do sistema neurocerebral artificial (conhecido popularmente como informática). Portanto, a informação passa a ser matéria-prima do conhecimento; o conhecimento deve



ser sistematicamente revisitado e revisado pelo pensamento; o pensamento tornou-se dessa forma, um precioso capital para o indivíduo e para a sociedade (MORIN, 2001).

O desafio cívico está diretamente atrelado ao: enfraquecimento de uma percepção global resultante do fato de que cada um se responsabiliza por uma tarefa específica e que requer especialização; enfraquecimento da solidariedade (a partir da ruptura do elo entre cidadãos entre si e destes com a cidade). A partir desta constatação, o saber tornou-se esotérico (acessível somente aos especialistas e adquiriu um *status* de anonimato (quantitativo e formalizado). Para Morin (2001, p. 19):

[...] o conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento.

Essa reflexão reforça a impossibilidade de tornar um saber com essas características (fechado e esotérico) num saber democrático pelo fato de não se poder estabelecer uma reforma no pensamento porque ou aceitamos passivamente as incontáveis informações a que estamos submetidos pelos mais diversos meios (televisão, internet, jornais, rádio, mídias sociais) sem que haja uma leitura de contexto; ou aceitamos as doutrinas que extraem da informação somente aquilo que lhes interessa ou lhes é inteligível, refutando, dessa forma, o erro e a ilusão (MORIN, 2001).

#### 4.3 SETE SABERES IMPRESCINDÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO

Na apresentação da edição brasileira de seu livro “Sete saberes necessários para a educação do futuro” (2000), Morin diz que:

[...] há uma transrelação que liga os quatro pilares<sup>15</sup> do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes (MORIN, 2000, p. 11).

<sup>15</sup> O relatório Delors (Jaques Delors) intitulado: Educação – um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) estabeleceu os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.



Morin (2000) elenca sete saberes como os saberes fundamentais sobre os quais a educação do futuro deveria tratar, independente da sociedade ou cultura, sem exclusão nem rejeição, de maneira que a especificidade de cada sociedade e cada cultura seja respeitada (MORIN, 2000)

São eles: as cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

- **As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão** – “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p. 19). Essa afirmação traz para o contexto da prática pedagógica a possibilidade de que o erro e a ilusão façam parte do ensinar-aprender. Até então, o erro não era considerado como componente do conhecimento. Ele era negado a partir da cientificidade com a qual o conhecimento era tratado.

Para Morin (2000, p. 20), “o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento, e, por conseguinte, está sujeito ao erro. No contexto escolar, as cegueiras do conhecimento remetem:

[...] à compreensão de que o conhecimento elaborado, notadamente o científico, é uma interpretação da realidade e, estendido à escola, privilegia o real pedagógico. Essa interpretação comporta erros e desvios, perturbações e ruídos que interferem na percepção intelectual do educando, do professor e ou do pesquisador. As interpretações, por mais racionais e lógicas que possam parecer, incorporam sempre interferências subjetivas, emocionais e culturais, as quais são intrínsecas ao sujeito que opera a elaboração do conhecimento (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 160)

- **Os princípios do conhecimento pertinente** – para que o conhecimento seja pertinente na educação do futuro é necessário situá-lo a partir de quatro categorias: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O contexto confere sentido à informação. Para Morin (2000, p. 37) “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”. O multidimensional esclarece que as unidades complexas (o ser humano ou a sociedade) são multidimensionais. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade

comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve ser capaz de ligar essas partes (as partes entre si e as partes com o todo e vice-versa) (MORIN, 2000). É por meio do conhecimento pertinente que se abre a possibilidade de contemplar a complexidade das diversas dimensões que constituem a realidade – física, biológica, histórica, econômica, cultural, política, etc., sendo possível superar o pensamento disjuntivo (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 160).

- **Ensinar a condição humana** – os seres humanos, na era planetária, são sujeito de uma aventura comum independente de onde se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000). Para SÁ; CARNEIRO; LUZ (2013, p. 160):

[...] ensinar a condição humana numa perspectiva complexa é permitir o desvendamento de seus diversos enraizamentos: cósmico, físico, terrestre e do próprio ser humano. Morin (2003) traça uma via de interligação e interdependência que revela, primeiro, nossa dimensão cósmica. Somos cósmicos porque as partículas de nosso organismo, da vida na Terra, são provenientes da formação inicial do Universo, em constante auto-organização.

Para ensinar a condição humana é necessário situar o humano no universo e não separá-lo dele.

- **Ensinar a identidade terrena** – aponta para a necessidade de desenvolvermos em nós o sentimento de pertencimento mútuo que nos une a nossa Terra. Para isso é fundamental aprendermos a estar aqui, no planeta, que significa ser capaz de aprender a viver, a compartilhar, a comunicar. Para isso é necessário também ir além, considerando-nos terrenos, e sendo capazes não só de dominar, mas de melhorar, de compreender essa estreita relação que temos com nosso planeta (MORIN, 2000). De acordo com SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ (2013, p. 164):

[...] conceber a identidade terrena implica refletir sobre os problemas do nosso mundo e as condições que foram produzidas pelo homem ao longo dos tempos: a era planetária. Nesse sentido, é importante pensar as condições de vida que os seres humanos vêm produzindo, especialmente a partir do processo de globalização e mundialização, que criou problemas vitais para a humanidade – a inter-solidariedade de problemas, antagonismos, crises e processos vários, aleatórios, senão descontrolados.

- **Enfrentar as incertezas** – “o século XX descobriu a perda do futuro, sua imprevisibilidade. [...] Esta tomada de consciência a de que a história humana é uma aventura desconhecida” (MORIN, 2000, p. 79). Na escola:

[...] é uma premissa que diferencia a educação-hoje da tradicional, que ensinava a pensar os fenômenos sob um foco de regularidade; um bom planejamento, por exemplo, poderia ordenar tudo, organizar os processos de forma que funcionassem como um relógio. Nos dias atuais, em vista da velocidade acelerada das dinâmicas complexas e aleatórias da era planetária, é necessário levar em consideração o princípio da incerteza (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 164).

- **Ensinar a compreensão** – “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo deve ser uma das finalidades da educação” (MORIN, 2000, p. 93). Ensinar para a compreensão não se restringe a ensinar disciplinas. Aqui entendemos como a compreensão humana. Para Morin (2000), ensinar a compreensão humana representa a missão espiritual da educação, pois pode garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Ao ensinar a compreensão na escola precisamos estar atentos a dois sentidos:

[...] um intelectual ou objetivo e o outro, intersubjetivo. O primeiro implica apreender em conjunto o texto e seu contexto, o todo e as partes, o múltiplo e o uno. Esse sentido intelectual da compreensão passa pela racionalidade explicativa; já o segundo sentido da compreensão vai além da dimensão intelectual, racional, analítica ou explicativa: comporta a percepção do outro, como sujeito que não é apenas percebido quantitativa e objetivamente, mas implicando um processo de intersubjetividade – de empatia, de identificação e de heteroprojeção (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 166).

- **A ética do gênero humano** – a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. Para Morin (2000, p. 105), “*indivíduo/sociedade/espécie* não são apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro”. Uma vez que são inseparáveis, não se pode compreendê-los de forma isolada um do outro pois:

[...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Dessa forma, a ética propriamente humana deve ser considerada como a ética da cadeia da tríade *indivíduo/sociedade/espécie* de onde provem nossa consciência e nosso

espírito propriamente humano. Essa é base para ensinar a ética do futuro (MORIN, 2000, p. 105-106).

Ao tratar da ética do gênero humano na escola, não podemos esquecer que:

[...] o indivíduo pertencente à espécie humana, na dinâmica interacional com outros indivíduos, produz a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. Para conviver com o outro, é preciso reconhecê-lo como ser humano, em condições de igualdade democrática. O sentimento democrático é um valor fundamental no processo educativo, na medida em que favorece a relação respeitosa entre indivíduo e sociedade – entendendo cada pessoa como cidadão, sujeito responsável e detentor de direitos. Nesse contexto está o respeito à diversidade sociocultural, o que exige busca de consenso nos conflitos mediante o diálogo, para salvaguardar a vida democrática (SÁ; CARNEIRO; ASINELLI-LUZ, 2013, p. 167).

Para compreender e desenvolver esse sentimento de interação entre *indivíduo/sociedade/espécie*, são necessárias ações (que estejam contempladas na prática pedagógica) que, desde o ingresso do aluno na instituição educativa, sejam capazes de situá-los e responsabilizá-los, enquanto cidadãos, de forma respeitosa nesse contexto pela busca de uma relação democrática. Essas ações poderão ser melhor compreendidas a partir das estratégias metodológicas que fazem parte da prática pedagógica.

#### 4.4 REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NESTE COLÉGIO CONFSSIONAL

A contextualização e a reflexão acerca da educação na era planetária contidas nos itens 4.1, 4.2 e 4.3 e os pressupostos teóricos do pensamento complexo (sessão 3) servem de pano de fundo para as demais sub sessões que compõe a sessão 4 deste estudo.

O referencial epistemológico da prática pedagógica neste colégio assenta-se em 3 pilares principais: a Educação Jesuítica, a Pedagogia Inaciana e o Pensamento Complexo. Retomaremos sucintamente cada um dos referenciais, estabelecendo as relações entre esses referenciais e a prática pedagógica por eles mediada.

#### 4.4.1 Educação jesuítica

Este colégio confessional atua na cidade de Curitiba há pouco mais de 60 anos. Tratando-se de um colégio jesuíta, desde o início sua preocupação é a formação integral de seus estudantes, que se caracteriza como uma marca da Companhia de Jesus. Essa tradição da educação jesuítica se mantém nos centros educativos ligados à Companhia até hoje, uma vez que

[...] é notória a preocupação que os jesuítas sempre mantiveram, nas diversas etapas de sua trajetória, em cumprir a dupla dimensão da missão que lhes fora confiada: evangelização e educação. A Companhia entende a educação como uma contribuição a oferecer à sociedade, desde que impregnada de profissionalismo, de rigor e de qualidade. Ao mesmo tempo, os jesuítas entendem que o 'diferencial' ou o 'valor agregado' da sua atuação educativa são a proclamação e o testemunho da mensagem do Evangelho, que por ser promotora dos valores humanos, merece ser conhecida, acolhida e posta em prática como ideal e projeto de vida (KLEIN, 2016, p. 24).

Os colégios da Companhia tinham/tem a responsabilidade de criar propostas pedagógicas que sejam capazes de atender à missão da Companhia. Neste colégio em estudo, particularmente, essa premissa sempre foi tida como elemento fundante de sua proposta pedagógica, conforme ressalta seu Projeto Político Pedagógico (2008, p. 14), em seus princípios quando diz

[...] desenvolvimento integral: o fim último da educação nos colégios da Companhia de Jesus é o desenvolvimento harmônico e integral de toda pessoa e de todas as pessoas; ajudar o desenvolvimento mais completo possível para que possa responder à sua vocação mais profunda de ser humano. A educação se dirige ao desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa: intelectual, afetiva, ética, moral e espiritual.

Portanto, a identidade desse colégio jesuíta destaca a preocupação com a formação<sup>16</sup> e a aprendizagem integral<sup>17</sup>. Ressaltamos aqui que

<sup>16</sup> Formação integral - processo sistêmico de formação permanente que busca desenvolver todas e cada uma das dimensões do ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica, a fim de alcançar sua plena realização na sociedade (COLÉGIO CONFESSIONAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2016/17, p. 18).

<sup>17</sup> Aprendizagem integral - segundo documento da FLACSI (2013), reconhece o estudante como um ser complexo, que se forma em suas diversas dimensões pessoais: ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica. Tais dimensões precisam balizar nossas práticas educativas na busca de novas abordagens e metodologias, respondendo à visão integral do ser humano promovida pela Pedagogia Inaciana (COLÉGIO CONFESSIONAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2016/17, p. 13).

“conceitos como aprendizagem/formação/desenvolvimento integral não são estanques, são verdades relativas a um tempo e a um espaço” (COLÉGIO CONFESSIONAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2016/2017).

Cada colégio da Companhia pode escolher sua concepção de educação. Este colégio, há aproximadamente 15 anos, optou pela concepção da complexidade.

#### 4.4.2 Prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Inaciana

Antes mesmo de iniciarmos uma apresentação da prática pedagógica a partir da Pedagogia Inaciana, é necessário retomar sua base, o paradigma pedagógico inaciano (ver 2.2.2.3).

O processo do paradigma pedagógico inaciano desenvolve-se em cinco etapas (já descritas no item 2.2.2.3) que acontecem de forma sucessiva e em caráter de simultaneidade, uma vez que cada uma delas está integrada às demais, de tal sorte que se afetam e interagem durante o todo o processo de seu desenvolvimento.

Retomando as cinco etapas ou passos do paradigma: situar a realidade em seu contexto; experimentar vivencialmente; refletir sobre essa experiência; agir conseqüentemente; avaliar a ação e o processo desenvolvido, Klein (2014, p. 17) ressalta que

[...] os cinco elementos do Paradigma Pedagógico Inaciano (Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação), não são só passos ou meios concretos de aprendizagem que se podem verificar de modo linear, em determinado tempo e espaço. São mais um esquema em espiral, de ida e volta, sempre crescente, no qual as dimensões podem ser verificadas em diversos momentos didáticos.

Quando o professor tem essa clareza das etapas ou passos do paradigma inaciano ao propor suas estratégias metodológico-avaliativas, ele é capaz de contemplar, também, aspectos dos referenciais teóricos do pensamento complexo a partir de suas categorias, o que comprova que seu fazer pedagógico tem estreita relação com os elementos da Pedagogia Inaciana e do pensamento complexo.

#### 4.4.3 Prática pedagógica na perspectiva de um PPP embasado nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo

Uma prática pedagógica que se configura a partir dos referenciais teóricos do pensamento complexo não é uma prática qualquer. É uma prática desafiadora, instigadora, desinstaladora, investigativa, crítica, reflexiva, mas também afetiva, solidária, humana.

Enquanto proposta educativa o colégio confessional toma como referência em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), elementos do paradigma emergente e dos referenciais teóricos do pensamento complexo.

Ressalta-se aqui, primeiramente, que a busca por um novo paradigma (emergente) partiu da necessidade de se responder às novas demandas geradas pelo avanço científico e tecnológico; de se repensar as ciências (de forma integrada) e também de se reposicionar o homem frente à (re) construção do mundo (MORAES, 1997).

O mundo contemporâneo solicita um novo olhar que está atrelado a uma mudança de paradigma da ciência, uma vez que está repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios que levam ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral. “Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (BEHRENS, 2006, p. 21).

Os conceitos, teorias, modelos, soluções que eram consideradas suficientemente capazes de resolver determinadas problemáticas (sejam elas de caráter científico ou social) já não cumprem seu papel sem ser alvo de críticas. O paradigma da Modernidade não é mais suficiente para sustentar uma complexa estruturação dos novos modos de pensar e produzir conhecimento, uma vez que, segundo Morin (2000, p. 26) “diante de qualquer complexidade conceptual, este paradigma prescreve seja a redução, seja a disjunção”, reforçando a supremacia do conhecimento fragmentado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico:



[...] o contexto desafiador de transição em que vivemos exige alternativas que ultrapassem esses modelos/experiências da modernidade e o caráter de submissão às características econômicas, políticas, culturais, sociais e educativas do mundo pós-industrial (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 32).

Trazer os pressupostos do pensamento complexo para o PPP demonstra a preocupação com o desejo de se:

[...] construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas diferentes formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (MORAES, 1997, p. 17).

Uma proposta pedagógica com estas características requer que os professores desta instituição escolar se apropriem da concepção do paradigma emergente e também dos pressupostos teóricos do pensamento complexo, a fim de possibilitar articulações com sua prática docente.

Uma prática docente que reconhece a complexidade como elemento constitutivo de sua ação deve ser capaz de contextualizar e interdisciplinarizar o conhecimento a fim de que a reforma no pensamento resulte em uma **formação e aprendizagem integral** (termos que serão esclarecidos no decorrer do trabalho) (COLÉGIO CONFESSIOAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL 2016/17).

A partir desta constatação, percebemos que novas capacidades e outras percepções são requeridas dos professores acerca dos conhecimentos científicos, técnicos, sociológicos, históricos que, na atual conjuntura, encontram-se em profunda e complexa interação.

Para Behrens (2006, p. 19), os princípios e referenciais (teóricos e práticos) que são apontados enquanto categorias do paradigma emergente, são reforçados pelo paradigma da complexidade de forma que, segundo a autora:

[...] os paradigmas inovadores são fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstruir o todo nas variadas áreas do conhecimento.



O panorama apresentado reforça a necessidade e torna imprescindível que: o professor conheça e seja capaz de (re) ligar os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam o PPP da instituição. Ademais que (re) conheçam os fundamentos do pensamento complexo para que isso possa refletir-se numa prática docente que seja capaz de “ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2000, p. 14).

O PPP deste colégio, ao abordar alguns dos pressupostos do pensamento complexo, diz que:

[...] não há conhecimentos universais (no sentido cartesiano) e aplicáveis a todas as situações de acordo com modelos explicativos do todo. Existe, isso sim, a certeza de que nada é isolado e que tudo se relaciona com tudo, mas esse todo não é a soma das partes. O fragmento é elemento do conjunto e a realidade fragmentária não persiste por si só (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 37).

Isso reforça a necessidade de se buscar, enquanto prática pedagógica, uma proposta de trabalho em que as áreas do conhecimento estejam em estreita relação na produção e sistematização de um conhecimento não fragmentado, mas integrado e integrador.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (2008, p. 37):

[...] trata-se de buscar a unidade complexa, fazer uma trajetória na direção do alternativo [...] de devolver à ciência seu poder de criação, na perspectiva do impreciso, da desordem, do acaso, do inesperado... Na relação dialética entre ordem, desordem e organização é que se cria o todo complexo.

Um PPP com essa intencionalidade em sua proposta educativa apresenta princípios que estão presentes na complexidade, além da totalidade (explicitada no princípio hologramático) temos a dialógica, a recursividade, entre outros.

Uma vez que o pensamento complexo e a complexidade não estão atrelados somente a visão de totalidade, outros instrumentos ou categorias de pensamento são necessários para se compreendê-la. Essas categorias são denominadas de operadores cognitivos do pensamento complexo e foram abordadas na sessão 3.

#### 4.4.4 *Professor inaciano* ↔ Pedagogia Inaciana

Neste momento, trazemos alguns aspectos que direcionam o papel da prática pedagógica à luz da Pedagogia Inaciana<sup>18</sup> e a partir das reflexões de Santo Inácio, da Companhia de Jesus e do PPP deste colégio confessional, que orienta de maneira didática, como deve ser o modo de proceder de um *professor inaciano*. Dessa forma, é possível verificarmos em que medida esse ensinamentos seguem vivos e de que maneira a Pedagogia Inaciana pode contribuir com as demandas educativas contemporâneas.

Retomando a preocupação de Santo Inácio sobre a necessidade de se formar homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidas com os outros e para os outros. Destacamos que a prática pedagógica precisa estar engajada para uma mudança no modo de ser, pensar e agir, de forma que as pessoas transformem a maneira de ver a si mesmas, aos outros e as estruturas sociais.

Reforçamos aqui que o professor, conforme descreve a educação jesuíta precisa ser um conhecedor e também seguidor da visão de Santo Inácio, uma vez que:

[...] uma educação Jesuíta supõe um coração e uma visão universais e, ao mesmo tempo, requer enraizamento, diálogo e compromisso com pessoas e contextos concretos. Portanto, o educador jesuíta necessita estar comprometido com as normas e os regulamentos concretos da comunidade educativa local e, ao mesmo tempo, estar aberto ao diálogo amplo, profundo e responsável com seus pares. As pessoas escolhidas para fazerem parte da comunidade educativa de um centro educativo da Companhia serão homens e mulheres capazes de entender a sua natureza especial e de contribuir para a realização das características resultantes da visão inaciana (MANUAL DE PROCEDIMENTO DO PROFESSOR DO COLÉGIO CATARINENSE, 2011, p. 5)

---

<sup>18</sup> A Pedagogia Inaciana não é uma mera metodologia, mas caracteriza-se pelas mudanças de atitude, valores e princípios. Como nos afirma Petty, la “*pedagogia por lo tanto es mucho mas que un método, implica una antropología: un ideal de hombre y de mujer, una teleología: una meta que evoluciona con los siglos y también una metodología: que implica El arte de enseñar la disciplina y La relaciones con los colegas*” (Petty, 2007, p.3).

## 4.5 ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PPP: DIDÁTICA, MÉTODO E MEDIAÇÕES

### 4.5.1 Didática – refletindo sobre o ensinar-aprender

Para se compreender como o ensinar e o aprender (a didática) são pensados na proposta educativa de uma instituição social vinculada ao trato e à cultura do conhecimento, não se pode deixar de pontuar que é preciso estar em contínuo aprofundamento.

De acordo com o documento Texto Acadêmico (2016, p. 5), “sendo um colégio, temos a responsabilização social e pedagógica para com o trato do conhecimento e o aprender”. Especificamente por se tratar de um colégio vinculado à Companhia de Jesus, portanto compreendido como Jesuíta, há um modo de proceder específico que está posto nos pressupostos da missão da Companhia de Jesus<sup>19</sup> (COLÉGIO CONFESSIONAL, TEXTO ACADÊMICO, 2016, p. 5).

É necessário trazer esta leitura de contexto para poder se compreender de que forma a didática deve estar instrumentalizada para atender a esse modelo educativo.

O documento Texto Acadêmico (2016, p. 5) esclarece que:

[...] sendo assim, ensinar-aprender em um Colégio Jesuíta deveria envolver os seres humanos em seu todo, na diversidade de experiências e contextos de vida; ao mesmo tempo, deveria ser um espaço irradiador e fomentador de culturas e contraculturas, no qual o ato de perguntar, atingindo os questionamentos mais profundos da existência tenham vez e voz; deveria ser uma realidade de mútuo profissionalismo, cuidado, ética, responsabilização; deveria ser um colégio em que a significação de seus planejamentos, projetos ou planos de ensino contemplassem a vida de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; deveria, dentre outras dimensões, ser um centro de excelência naquilo que se compromete a fazer, excelência capaz de estabelecer a mediania entre as dimensões acadêmica e humana (COLÉGIO CONFESSIONAL, TEXTO ACADÊMICO, 2016, p. 5-6).

O professor, nessa proposta educativa não pode e nem deve ser somente aquele que se caracteriza como transmissor do conhecimento. Ele

---

<sup>19</sup> Para aprofundar, ver PLANO APOSTÓLICO DA PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL-BRA. 2015-2020. Rio de Janeiro, 2015.

deve ser o mediador, aquele que, a partir do recorte de conteúdos que faz do conhecimento pertinente a sua ciência, da leitura de contexto (global e local) é capaz de colaborar com o aluno no sentido de sistematizar esse conhecimento para ajudá-lo a compreender a realidade vivida.

O professor será, a partir desta proposição, o elo, a ponte que une conhecimento e aluno e que tem como objetivo que ele seja capaz de pensar e questionar por si próprio e não seja apenas mero receptor de informações.

Esta forma de compreender a didática do ensinar-aprender não tem mais o professor como centro do processo educativo e sim, o aluno.

De acordo com o documento do Projeto Educativo Comum (2016, p. 46):

[...] pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado.

Na prática educativa, este é o caminho por onde passa a intervenção do professor. Ele deve orientar, intervir e ser o mediador, a fim de levar o aluno a pensar de maneira crítica e também como autor de sua própria aprendizagem.

No PPP deste colégio, a mediação não se dá somente entre professor e aluno, mas, também, entre professor e professor, e professor e equipe pedagógica.

#### 4.5.2 Método

Ao fazer referência ao método, o PPP trata de esclarecer, de início, que ao se referir ao método será necessário contemplar as duas dimensões específicas que o compõe e o constituem: “método” enquanto concepção e as suas categorias na perspectiva deste projeto, centradas na dialética da complexidade e “metodologia” configuradas como estratégias que constituem a maneira, o caminho ou jeito de ensinar e aprender. Tanto no “método” como na “metodologia”, a avaliação é condição indissociável e indispensável de sua constituição (COLÉGIO CONFESSIOAL, ESTUDOS 2014).

O método na proposta deste Projeto Político Pedagógico (2008, p. 48):

[...] apoia-se numa concepção dialética da construção processual do conhecimento, da aprendizagem, da realidade e das relações estabelecidas para a realização de um projeto com sentido de totalidade e transdisciplinaridade.

#### 4.5.3 Mediações

Conforme já citado anteriormente as mediações na proposta deste PPP não se dão somente na relação professor-aluno, mas também nas relações: equipe pedagógica-professores, professores-professores.

De acordo com o EDUCABRASIL (2001):

[...] o conceito de mediação pedagógica surgiu no contexto da “pedagogia progressista”, caracterizada por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade (EDUCABRASIL, 2001).

Esse conceito corrobora com o que propõe o PPP quando este se refere ao projeto educativo como um processo contínuo, participativo, integrado, pessoal, coletivo, real e transdisciplinar.

Segundo Cardoso e Toscano (2011, p. 13470), “a mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades”. Essa interação propiciada pela mediação seja ela na relação: equipe pedagógica-professor, professor-professor ou professor-aluno, favorece a troca de experiências e também a cosmovisão comum.

A mediação na relação equipe pedagógica-professor se dá, segundo o PPP, por meio da avaliação do “projeto escrito em cada matéria individualmente pelo professor e o confronto com as práticas individuais e coletivas” (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 68).

As mediações professor-professor acontecem por meio da troca de materiais teóricos, experiências práticas, reuniões de estudo, seminários, conversas e reflexões constantes acerca das questões que permeiam o dia a dia da sala de aula.

Especificamente na mediação professor-aluno, o professor será o propositor de atividades, selecionará diferentes instrumentos para a verificação

da aprendizagem, tratará dos recortes de conteúdo e implementará ambientes diferenciados de aprendizagem oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento humano ao aluno. O professor, enquanto mediador pedagógico agirá como provocador, contraditor, orientador.

#### 4.6 RELAÇÕES DOS PLANEJAMENTOS DE ÁREA E DOS PLANEJAMENTOS INDIVIDUAIS COM O PENSAMENTO COMPLEXO E O PPP

Conforme já explicitado a construção dos planejamentos de área e dos planejamentos individuais se dão à luz dos cinco sujeitos do conhecimento: o educador, o educando, o contexto, a ciência (conhecimento) e a utopia.

Ao estabelecermos que esses cinco sujeitos são os elementos constituintes dos planejamentos numa perspectiva macro (área do conhecimento) e numa perspectiva micro (planejamento individual), o PPP garante um caminhar comum na construção das propostas pedagógicas do corpo docente, pautadas na tentativa de se ter uma cosmovisão, uma leitura de contexto macro e micro e, de certa forma, de se alinhar uma estrutura comum para o fazer pedagógico.

#### 4.7 EVIDÊNCIAS METODOLÓGICO-AVALIATIVAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Refletindo ainda sobre a didática do ensinar-aprender, o documento denominado ESTUDOS (2014, asterisco 1) reforça que:

[...] insiste-se na necessidade de correspondência entre esses processos, ou seja, tudo que se ensina se avalia. Do mesmo modo, tudo que se avalia deve ter sido ensinado enquanto conhecimento (conteúdo) e enquanto caminho (metodologia) (COLÉGIO CONFESSIOAL, ESTUDOS 2014, asterisco 1).

Partindo desta ótica, não é possível separar metodologia e avaliação sob o risco de romper com a dialogia que há entre ambas.

Diz o documento ESTUDOS (2014, asterisco 6) que “no caso da avaliação, o desafio de não descolá-la do processo metodológico é constante,

porque ela nos tem servido de medida, de clareza, de resultado, de diagnóstico” (COLÉGIO CONFSSIONAL, ESTUDOS 2014, asterisco 6).

Ao compreender a avaliação como parte do ensinar↔aprender tem-se um grande desafio a vencer, uma vez que ela pode ser: medida (quando realimenta o processo); sistematização (quando requer apropriação dos elementos básicos do conhecimento e do método); resultado (quando expressa os critérios que a descrevem/constituem em um processo contínuo) (COLÉGIO CONFSSIONAL, ESTUDOS, 2014, asterisco 6).

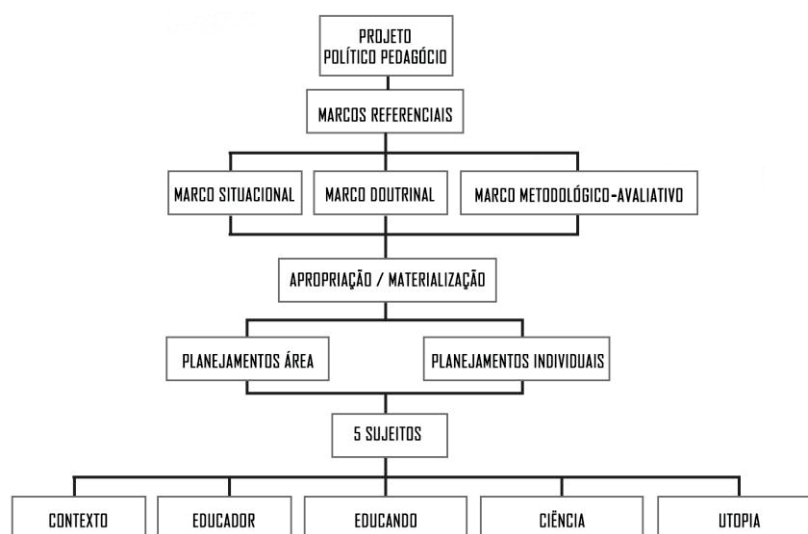
Portanto, em todos os momentos “a avaliação é método e metodologia, por isso precisa ser ensinada, apreendida, internalizada, retomada e continuada” (COLÉGIO CONFSSIONAL, ESTUDOS, 2014, asterisco 6).

A primeira questão a ser apresentada neste momento retoma os marcos referenciais do PPP e tem ligação estreita com a prática pedagógica institucional que nela se desenvolve.

Para melhor compreendermos como se dá a prática pedagógica institucional, apresentaremos a FIGURA 07 já com a adequação a partir do documento Proposta de Reestruturação 2013/2014.

FIGURA 07 – FLUXOGRAMA DO PPP A PARTIR DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO 2013/2014

### FLUXOGRAMA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO



Fonte: Gómez e Sá (2-18) a partir do Documento Proposta de Reestruturação 2013/2014

Cabe aqui um esclarecimento: quando falarmos em metodologia estaremos nos referindo às estratégias que caracterizam o modo de ensinar e aprender nesta instituição. Ao nos referirmos ao método, estaremos falando da concepção (neste caso, centrada na dialética da complexidade).

Dizemos que metodologia e avaliação são interdependentes, reforça a ideia de que deve haver uma correspondência entre esses processos, ou seja, “tudo que se ensina se avalia. Desse modo, tudo que se avalia deve ter sido ensinado enquanto conhecimento (conteúdo) e enquanto caminho (metodologia)” (DOCUMENTO ESTUDOS, 2014).

A seguir, apresentaremos evidências de que os pressupostos do pensamento complexo fazem parte das estratégias metodológicas desenvolvidas enquanto práticas sistematizadas pelas diversas áreas do conhecimento.

#### 4.7.1 Trabalho de pesquisa em núcleo

Neste momento, a intenção é apresentar diversas atividades realizadas e que demonstram a possibilidade de se romper com a fragmentação das ciências.

O trabalho de pesquisa em núcleo tem um objetivo claro, definido e alinhado com a proposta do projeto educativo e também com os pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Ressalta o PPP que o objetivo geral do projeto de pesquisa é:

[...] elaborar e orientar um projeto de trabalho de pesquisa, por série, através de temas de relevância humana/social e abrangência teóricos para viabilizar a ação pluridisciplinar a formação de sujeitos pesquisadores/investigadores competentes, críticos e comprometidos (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 61).

Para exemplificarmos a atividade de pesquisa em núcleo, apresentaremos o projeto do Núcleo de Linguagens do 9º ano do EF II. Esse núcleo é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte. Considerando que uma proposta com este formato carecia de referencial teórico (a não ser algumas sugestões advindas



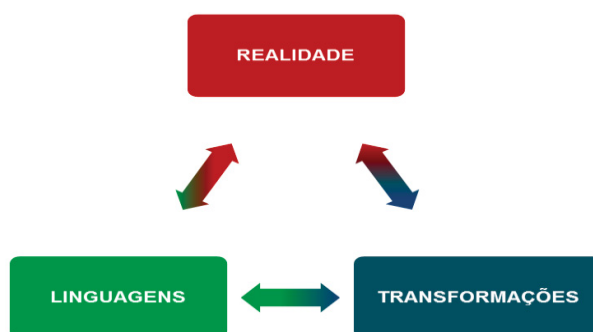
do MEC que se destinavam ao Ensino Médio<sup>20</sup>), o projeto de pesquisa em núcleo foi sendo elaborado pelo próprio corpo docente. O projeto constou de pesquisa bibliográfica, escrita e análise até chegar a seu formato final. Esse processo de construção se estendeu de 2013 a 2015 e foi pautado nos referenciais teóricos do pensamento complexo.

A maior dificuldade encontrada para a elaboração desse projeto foi conseguirmos conciliar espaços para que os professores pudessem discutir as ideias. A instituição propiciou alguns espaços remunerados de trabalho, no entanto, a pesquisa demanda bastante tempo para ser realizada com o devido rigor científico.

A seguir, passaremos à descrição dos passos do trabalho de pesquisa proposto pelo Núcleo de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte).

O eixo desse trabalho é: **“As transformações da realidade e suas linguagens”**. O eixo é o fio condutor do trabalho, aquele que lhe confere identidade. Nesse caso, o trabalho de pesquisa em núcleo tem como intenção a leitura da realidade na qual estamos inseridos a partir das linguagens (cotidiana, científica, artística, corporal). A realidade aqui é entendida como parcial e relativa, pois é resultado da interlocução entre sujeito e contexto. A linguagem ao mesmo tempo que constitui também transforma a realidade, já que representa o ponto de vista ou a visão de mundo do sujeito (FIGURA 08).

FIGURA 08 – REPRESENTAÇÃO DO EIXO DO TRABALHO DE PESQUISA PARA O 9º ANO – NÚCLEO DE LINGUAGENS



FONTE: Adaptada de DOCUMENTO TRABALHO DE PESQUISA NÚCLEO (2017).

<sup>20</sup> Contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Nesta instituição de ensino, cada núcleo (Linguagens, Naturais e Humanas) propõe uma temática central (que pode ou não apresentar subtemas) para o trabalho que será desenvolvido no período letivo.

Antes que os alunos escolham o núcleo no qual desejam se inserir para desenvolver a pesquisa durante o ano letivo é feita uma sensibilização (breve apresentação da temática pelos professores que compõe cada núcleo) que tem como objetivo dar-lhes subsídios para essa escolha a partir de suas afinidades com os temas que poderão pesquisar.

No núcleo de Linguagens, após o período de pesquisa, os alunos são desafiados a realizar uma intervenção urbana<sup>21</sup> no espaço escolar.

A pesquisa dos alunos está dividida em etapas ao longo dos três trimestres (QUADRO 05).

QUADRO 05 – ETAPAS DO TRABALHO DE PESQUISA NO NÚCLEO DE LINGUAGENS – 9º ANO

ETAPAS DO TRABALHO DE PESQUISA – NÚCLEO DE LINGUAGENS	
1º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentação teórica.</li> <li>Leitura e fichamento dos textos teóricos.</li> <li>Avaliação.</li> </ul>
2º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oficinas de linguagens (de cinema, de teatro, de estêncil, de dança de rua e de música).</li> <li>Aula de campo (Bicicletaria Cultural, Museu Oscar Niemeyer, horta comunitária do bairro Cristo Rei - Curitiba).</li> </ul>
3º Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega dos projetos de intervenção urbana.</li> <li>Instalação das intervenções.</li> <li>Feira do conhecimento.</li> </ul>

FONTE: Adaptada de DOCUMENTO TRABALHO DE PESQUISA NÚCLEO (2017).

<sup>21</sup> Intervenção urbana – espécie de manifestação artística, que ocorre no espaço das grandes cidades.

A pesquisa no Núcleo de Linguagens pode, então, ser expressa da seguinte forma (FIGURA 09)

FIGURA 09 – FIGURA REPRESENTATIVA DOS PASSOS DE EXECUÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA NO NÚCLEO DE LINGUAGENS – 9º ANO



FONTE: Adaptada de DOCUMENTO TRABALHO DE PESQUISA NÚCLEO (2017).

#### 4.7.2 Trabalhos interdisciplinares

No trabalho de pesquisa em núcleo, a proposta se dá entre as disciplinas que compõe o núcleo. No entanto, os professores, podem interagir entre si (mesmo que de diferentes núcleos) e propor trabalhos interdisciplinares.

Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Naturais – Ciências e Matemática – que interagindo com o Núcleo de Linguagens (especificamente a disciplina de Educação Física) elaboraram uma proposta interdisciplinar para os alunos do 8º ano.

O eixo do trabalho é o **“Valor nutricional dos alimentos industrializados”** e seus efeitos no corpo (estudado na disciplina de Ciências e Educação Física) quando ingeridos indiscriminadamente sem se ter atenção

ao valor calórico de cada porção (estudado pela disciplina de Matemática no conteúdo proporcionalidade).

O QUADRO 06 foi desenvolvido a partir da própria prática pedagógica e apresenta a estruturação de um dos trabalhos desenvolvidos no 2º Trimestre e compõe-se das seguintes etapas:

QUADRO 06 – ETAPAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR – CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º ANO

ETAPAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR	
1ª Etapa (Ciências)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula teórica sobre a composição e o valor nutricional dos alimentos industrializados.</li> <li>• Seleção dos alimentos que serão pesquisados (a professora propõe a partir de alimentos que são consumidos pelos alunos em seu dia a dia – macarrão instantâneo, bebidas lácteas, bolachas, refrigerantes, barrinhas de cereal, chocolate, salgadinhos, etc.).</li> <li>• Os alunos escolhem os alimentos, coletam e analisam os rótulos dos alimentos escolhidos (quantidade de carboidratos (açúcar), sal e gordura).</li> <li>• No passo seguinte, vão ao laboratório de química e pesam as quantidades de açúcar, sal e gordura presentes nos alimentos escolhidos e os armazenam em saquinhos plásticos (dessa forma, eles conseguem visualizar de forma concreta a composição de cada alimento).</li> <li>• Elaboração de um cartaz contendo uma imagem, o rótulo, e os ingredientes pesados no laboratório de química.</li> </ul>
2ª Etapa (Matemática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomando os rótulos coletados, a professora de Matemática faz relação com o conteúdo de proporção (que está sendo trabalhado por eles nesse momento na disciplina de Matemática) e analisam o valor calórico para uma, duas, três ou mais porções, a partir de cálculos que envolvem a proporcionalidade.</li> <li>• Incluem no cartaz que foi iniciado na disciplina de Ciências os dados que obtiveram a partir do cálculo de mais de uma porção daquele alimento.</li> </ul>

CONTINUAÇÃO

<p>3ª Etapa (Educação Física)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente os alunos tem um embasamento teórico sobre a queima de caloria e gordura pelo corpo a partir do metabolismo basal e também a partir da prática de atividades físicas.</li> <li>• Após se apropriar desse referencial teórico os alunos são desafiados a propor um programa de atividade física que seja capaz de queimar as calorias ingeridas num lanche consumido na hora do recreio, por exemplo. Os dados de queima de calorias por hora de atividade praticada são retirados de uma tabela que contempla o gasto calórico para uma hora de prática de diversas atividades físicas que fazem parte da rotina dos alunos (andar de bicicleta; jogar futsal, voleibol, basquete; natação; musculação; skate, entre outras).</li> <li>• Numa ficha de registro eles colocam numa tabela os alimentos que fizeram parte do cardápio escolhido e somam para saber o valor calórico dessa ingestão. Em outra tabela colocam as atividades físicas escolhidas e seu consumo calórico para uma hora de prática e somam. Ao final eles analisam os dados e verificam se a ingestão foi maior que o gasto ou menor e concluem que efeitos isso tem no organismo.</li> <li>• Após cumprir todas as etapas o trabalho é avaliado conjuntamente (conforme os critérios estabelecidos pelas professoras no início do trabalho).</li> </ul>
---------------------------------------	--

Fonte: Adaptada TRABALHO INTERDISCIPLINAR CIÊNCIAS, MATEMÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA (2016).

#### 4.7.3 Atividades avaliativas

Outra forma de trabalho integrando disciplinas se dá por meio da proposição de atividades avaliativas (sejam elas provas, roteiros, fichas de registro, ou outras). Para viabilizar uma avaliação que contemple mais de uma área do conhecimento, os professores mantêm diálogo constante sobre os conteúdos que estão trabalhando durante cada trimestre, buscando pontos comuns que propiciem um olhar mais amplo e não fragmentado sobre os conteúdos e, consequentemente, sobre o conhecimento.

No início dessa proposta de nucleação os alunos tinham dificuldade de compreender como uma avaliação poderia contemplar mais de uma disciplina. Com o passar do tempo eles foram se acostumando a essa metodologia e agora encaram com naturalidade os trabalhos que envolvem duas ou mais disciplinas. Inclusive, frequentemente durante as aulas estabelecem links entre os conteúdos trabalhados por diferentes disciplinas.

Para exemplificar trazemos uma avaliação realizada em conjunto pelas disciplinas de Ciências, Matemática e Educação Física para os alunos do 8º ano, onde o conteúdo trabalhado pela disciplina de Ciências (genética) tem relação direta com o conteúdo de Educação Física (corridas de resistência no qual também se tematiza a questão da influência genética na predominância do tipo de fibras musculares) e com o conteúdo de Matemática (probabilidade e construção dos gráficos). Ao dialogar sobre os conteúdos abordados em cada trimestre, os (as) professores (as) observaram que seria possível que os conceitos centrais presentes nos conteúdos que estavam trabalhando se complementavam, propiciando a ligação entre os saberes de cada disciplina.

Podemos então, a partir das evidências apresentadas estabelecermos relações entre os pressupostos teóricos do pensamento complexo, especialmente à luz do conjunto das obras de Morin selecionadas como referencial para a análise da prática docente por entendermos que essas dialogam com os objetivos desta pesquisa.

A obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”<sup>22</sup> traz como referencial para as práticas pedagógicas desse colégio, a necessidade de se situar o conhecimento no contexto e reforça que a educação do futuro deve enfrentar a compartimentalização dos saberes frente aos problemas (realidades multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários). Ilustram essas relações a atividades do item 4.7.1 – trabalho de pesquisa em núcleo, por exemplo.

Na obra “A cabeça bem-feita”, o autor reflete sobre as implicações do desenvolvimento disciplinar do conhecimento científico (benéfico em termos de divisão do trabalho), porém, problemático no sentido de que não permite considerar os conjuntos complexos, as interações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Ao considerarmos que os problemas essenciais não são parceláveis e demandam considerar a globalidade, a complexidade e a expansão do saber no contexto

---

<sup>22</sup> I. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. II. Os princípios do conhecimento pertinente. III. Ensinar a condição humana. IV. Ensinar a identidade terrena. V. Enfrentar as incertezas. VI. Ensinar a compreensão. VII. Ética do gênero humano.

planetário, aponta-nos que o nosso sistema de ensino corrobora para a perpetuação da fragmentação dos conhecimentos em disciplinas; para a não contextualização do estudo dos objetos; para a separação dos problemas, reduzindo o complexo ao simples. Propõe a obra, então, uma reforma do sistema de ensino que deveria permitir estimular a aptidão para contextualizar e integrar, proporcionando um saber pertinente capaz de contextualizar qualquer informação. Evidências que mostram maneiras de se enfrentar a problemática apontada por Morin podem se identificadas nos itens 4.7.2 trabalho multidisciplinar e 4.7.3 – atividades avaliativas.

As obras, “Introdução ao pensamento complexo” e “Educar na era planetária”, indicam a necessidade de buscarmos uma nova maneira de olhar e interpretar o mundo, descortinando outro sentido para o complexo, ao não compreendê-lo apenas como o oposto ao pensamento simplificado, mas sim enquanto possibilidade de incorporação deste. Um dos maiores desafios da educação escolar atual que consiste, em educar numa e para uma era com características planetárias visando ao despertar de uma sociedade-mundo. Passamos, então, a necessitar de outra percepção: a de que é necessário propormos uma concepção transdisciplinar a partir da teoria da complexidade para compreendermos a realidade dos fenômenos bio-sócio-psico-culturais com características planetárias que nos ensinem a aprender a viver na e para uma era planetária. As práticas pedagógicas apresentadas nos itens 4.7.1, 4.7.2 e 4.7.3, representam possibilidades que contemplam, ainda que não totalmente, tentativas de implementar novas práticas que tem como intencionalidade enfrentar as incertezas a partir da articulação dos princípios de ordem e desordem, de separação e união, de autonomia e dependência, que às vezes são complementares, concorrentes e antagônicos.

## 5. METODOLOGIA DA PESQUISA

### 5.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Compreendemos a pesquisa em educação como uma ação intencional, que diz respeito à relação entre teorias com/em práticas intencionais como forma de buscarmos explicação para problemáticas pertinentes à ação educativa, mais especificamente, à prática pedagógica.

Pesquisar em educação no Mestrado Profissional é debruçarmo-nos sobre uma determinada prática pedagógica com rigor científico e buscarmos alternativas para compreendermos aquela e propormos possíveis e pertinentes intervenções no cotidiano escolar.

O pesquisador precisa estabelecer um processo formal, detalhado e sistemático e, segundo Demo (2000), a pesquisa se configurará em uma atividade central de reconstrução do conhecimento, com apuro metodológico e qualidade acadêmica.

Segundo Lüdke (2009, p. 20):

[...] é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema a enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo através de diferentes perspectivas e propor questões para avançar o conhecimento sobre ele.

Não basta apenas reconstruirmos conhecimento, é necessário, por meio da investigação rigorosa, lançarmo-nos a outro patamar, avançando no processo de produção do conhecimento. A pesquisa em educação deve fundamentar-se no compromisso com uma ação, bem como, com profundo conhecimento sobre ela.

### 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que pretende gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos para conhecimentos específicos, envolvendo uma realidade local.



A pesquisa de abordagem qualitativa é a que responde às necessidades deste estudo, uma vez que é aquela que busca entender o fenômeno específico (possíveis implicações metodológicas e avaliativas na práxis dos professores a partir dos pressupostos teóricos do pensamento complexo) e, segundo Lüdke; André (1986) é o tipo de pesquisa capaz de retratar a complexidade do cotidiano escolar. Para tanto, o pesquisador se valerá de descrições, análises, comparações, contextualizações e interpretações.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar atento para perceber e se apropriar da perspectiva dos participantes, ou seja, de que forma os participantes compreendem as questões que estão sendo focalizadas.

Outro aspecto relevante quando se fala em pesquisa qualitativa se refere ao fato de que “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Reafirmamos a escolha da abordagem qualitativa, uma vez que esta modalidade considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

De acordo com Gatti e André (2010, p. 4):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas

dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc, traduzidas em classificações rígidas ou números [...].

Os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores. Buscam entender um fenômeno específico em profundidade, utilizando-se para isso também de descrições, comparações, interpretações. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

O processo é o foco principal, pois, de acordo com Franco (2005, p.486):

[...] a voz do sujeito (pesquisador) fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

Pesquisar em educação é assumir compromisso com as demandas e problemáticas da ação educativa, de forma a buscar possíveis explicações cabíveis no âmbito educacional a partir da análise do contexto em que a pesquisa se situa.

Ao tratarmos da prática pedagógica como objeto de pesquisa é necessário compreendermos que o professor, enquanto pesquisador, está refletindo sobre sua ação docente, coletando dados provenientes dessa ação a partir do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, reforçando o processo em detrimento do produto e dando atenção especial à necessidade de retratar a perspectiva dos participantes.

Quanto aos procedimentos técnicos esta investigação se caracterizou também como uma pesquisa colaborativa. É a partir do final da década de 1990 que a pesquisa colaborativa, de acordo com Ibiapina (2008, p.33)

inicia a construção de um campo de saberes que elimina o mencionado fosso e rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam- -se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles. Dessa forma surge a proposição de que, colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos.

Essa aproximação do saber acadêmico com a prática pedagógica com rigor científico no sentido da produção do conhecimento é justamente a intencionalidade do Mestrado Profissional.

O processo de investigação colaborativa é parte de uma estratégia que objetiva formar para transformar por meio da investigação da transformação. Podemos dizer, então, que a investigação, sob essa perspectiva, forma, transforma e informa. Informa por meio da produção de conhecimento sobre a realidade que está em constante transformação; transforma ao sustentar a mudança da produção praxiológica decorrente de uma participação experienciada, significada e barganhada no processo de mudança; forma, uma vez que produzir a mudança e conhecimento a partir dela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (PIMENTA, 2008).

Para Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p. 258), a pesquisa colaborativa é conceituada como “um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas”.

A partir desta conceituação, o objeto de investigação do pesquisador tem como intencionalidade uma aproximação entre o ambiente acadêmico e o ambiente profissional e, dessa forma, simultaneamente, teoria e prática. Cabral (2012, p. 3) afirma que na pesquisa colaborativa:

[...] há um processo formativo que mobiliza saberes da teoria e da prática, científicos e experienciais de sujeitos historicamente situados, capazes de desenvolver competências e habilidades, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizam para transformar a prática educativa.

A pesquisa colaborativa, assim entendida, é um instrumento que possibilita a construção de uma nova forma de ação na prática pedagógica imediatizando e aproximando a articulação entre teoria e prática.

Em relação aos objetivos esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o

que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) e, de acordo com Lüdke; André (1986, p.12) “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...] e extratos de vários tipos de documentos”.

Na pesquisa descritiva, o uso de citações é frequente para fornecer subsídios de modo a reforçar ou refutar uma afirmação ou para esclarecer um ponto de vista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12) e essas características estão presentes neste estudo.

### 5.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram os professores de 8º e 9º anos do EFII (totalizando 16 participantes – 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), de diversas áreas do conhecimento, de um colégio confessional da cidade de Curitiba. Primeiramente eles foram consultados sobre sua disponibilidade para participarem da pesquisa e, posteriormente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue ao Diretor Acadêmico da instituição (campo da pesquisa) e aos professores.

Nenhum dos participantes da pesquisa fez magistério. Todos são licenciados em suas áreas específicas de atuação. Além da licenciatura, dentre os participantes nove tinham o título em nível de Especialização, seis em nível de Mestrado e um em nível de Doutorado.

Inicialmente, todos os participantes (professores dos 8º e 9º anos do EFII) receberam o instrumento questionário para responder. Do total de 16 participantes, 11 devolveram o questionário respondido. Dos 11 questionários coletados (que foram colocados num envelope) foram selecionados, aleatoriamente, 8 questionários, cujos dados foram analisados. Como a amostragem foi selecionada de maneira aleatória não foi possível determinar quantos participantes do sexo feminino e quantos participantes do sexo masculino fizeram parte da análise de dados a partir do instrumento questionário.

Para a aplicação do segundo instrumento de coleta de dados, o Grupo Focal, o primeiro critério estabelecido foi que o número de participantes não

fosse inferior a 5 participantes e nem superior a 8. O segundo critério estabelecido foi que no grupo houvesse pelo menos um participante de cada núcleo (Linguagens, Humanas e Naturais). O terceiro critério estabelecia que deveria haver pelo menos um participante com até 3 anos de trabalho na instituição; pelo menos um participante entre 3 e menos que 6 anos de trabalho na instituição; pelo menos um participante entre 6 e menos que 10 anos de trabalho na instituição e pelo menos um participante com mais de 10 anos de trabalho na instituição. O quarto critério dizia respeito ao tempo destinado ao Grupo Focal que ficou previamente estipulado junto aos participantes como sendo de, no mínimo 1h e no máximo 1h30 min. Fizeram parte do instrumento Grupo Focal, 5 participantes do sexo feminino e 1 participante do sexo masculino.

#### 5.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Três técnicas de coleta de dados foram utilizadas nesta pesquisa: a **análise documental**; o **questionário** e a **entrevista** (na modalidade de grupo focal). A **análise documental**, tipo de pesquisa “realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)” (UAB/UFRGS, 2009, p. 69), o que reafirma a importância da utilização e análise dos documentos foram provenientes de documentos internos da instituição que foi local desta pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 39):

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

No caso específico desta pesquisa, os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico; o Documento Proposta de Reestruturação (2013/14); o Documento Seminário Interno (2013); o Documento Estudos (2014); o Documento Texto Acadêmico (2016) e o Documento Formação e Aprendizagem Integral (2016/17).

O **questionário**, instrumento por meio do qual o participante deveria responder por escrito a uma série ordenada de perguntas, sem a presença do pesquisador. O objetivo deste instrumento é levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Destacamos que este instrumento tem características claras e definidas como: a utilização de uma linguagem simples e direta, cuja intenção é que o participante que vai responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (UAB, 2009; UFRGS, 2009).

O questionário (APÊNDICE 1) foi composto de questões fechadas e questões abertas e foi elaborado a partir de referenciais teóricos (da Pedagogia Jesuítica, do PPP, do Pensamento Complexo e da Complexidade). Teve a intenção de identificar **se** e **como** esses referenciais estão claros e presentes no planejamento e na prática pedagógica dos professores de 8º e 9º anos do EFII. O instrumento foi entregue a todos os professores da Unidade de Ensino (num total de 17 participantes).

O questionário foi testado antes de sua utilização definitiva. Para isso, ele foi aplicado em uma pequena amostra escolhida. Essa amostra de testagem do questionário foi composta por 4 professores do EFII (6º e 7º anos) e por 4 professores do Ensino Médio (totalizando oito professores) que também exercem sua prática pedagógica nesse colégio confessional. O pré-teste do questionário nos permitiu fazer pequenos ajustes na elaboração da versão definitiva para aplicação no grupo de participantes, mas validou o instrumento de coleta de dados.

A terceira técnica de coleta de dados foi o Grupo Focal (GF). Segundo Pommer; Pommer (2014, p. 10):

[...] o Grupo Focal é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes. Segundo Merton (*apud* Romero, 2000), os grupos focais possibilitam aos entrevistados a expressão do que eles próprios consideram importantes sobre determinado tópico.

A escolha deste aporte metodológico se deu porque o Grupo Focal permite uma comunicação nos diálogos estabelecidos entre os participantes,

favorecendo o levantamento/coleta de dados para análise posterior do pesquisador. Ainda de acordo com Pommer; Pommer (2014, p. 11):

[...] esta interação pode ocorrer tanto entre pesquisador-sujeito/pesquisado, como entre os próprios sujeitos pesquisados. Os instrumentos qualitativos são de expressão individual, oral e interativos.

Tecnicamente, o grupo focal é uma forma de poder ouvir os participantes da pesquisa e, a partir da criação de linhas de comunicação, focadas em determinado tópico, compartilhar conhecimentos/impressões.

Ao optarmos pelo grupo focal nos embasamos no fato de que ao se trabalhar com esta técnica e ser “comparado à entrevista individual, ganha-se em relação aos processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” Gatti (2005, p. 10). Esta modalidade de coleta de dados é a que, dada à característica desta pesquisa, melhor atende as suas demandas.

Para justificar a escolha da modalidade grupo focal ao invés de entrevista coletiva, recorreremos a Ens (2006, p. 43) quando esta corrobora apoiada em Morgan<sup>23</sup> (1997, p. 12) que: os grupos focais são uma forma de entrevista em grupos, mas é importante distingui-los de entrevista coletiva que implica em entrevistar um número de pessoas ao mesmo tempo, enfatizando perguntas e respostas entre o pesquisador e os participantes. Já o grupo focal consiste em promover a interação entre os participantes, baseado em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador.

É justamente a interação entre os participantes que, nesta pesquisa, pode resultar em maior quantidade e qualidade dos dados coletados para análise.

## 5.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Os dados produzidos por esta pesquisa foram coletados a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico e outros documentos internos deste

---

<sup>23</sup> MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. 2.ed. London: Sage, 1997.



colégio e também por meio dos instrumentos de pesquisa (questionário e grupo focal).

Após a coleta por meio da análise documental, foi aplicado um questionário composto de questões fechadas e abertas. Essas questões foram formuladas com a intenção de que se pudessem extrair dados que, ao serem confrontados, indicassem alguma relação entre o tempo de trabalho desse professor participante e sua apropriação em relação às bases constituintes do projeto educativo desse colégio (PPP). Também investigava o conhecimento do professor em relação ao paradigma emergente e aos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Após todos os participantes terem respondido ao questionário (que já havia sido testado anteriormente), optou-se por uma seleção aleatória (para garantir que o dados coletados seriam provenientes do acaso, afastando qualquer possibilidade de intencionalidade que pudesse interferir nos resultados obtidos) de questionários respondidos que correspondiam a pouco mais metade da amostra total de participantes. Foram analisados oito questionários de um total de dezessete questionários respondidos.

A terceira (e última) etapa de coleta de dados se deu a partir de um grupo focal, cuja seleção dos participantes seguiram determinados critérios estabelecidos, a saber: a) o número de participantes selecionado para o grupo focal (oito) foi numericamente igual ao número de questionários analisados; b) o grupo deveria estar composto por pelo menos um professor com tempo de trabalho na instituição de acordo com as faixas selecionadas no questionário aplicado (0 a 3anos; mais que 3 anos e menos que 6 anos; mais que 6 anos e menos que 10 anos e, finalmente, mais que 10 anos) e, **finalmente**, c) que contemplasse pelo menos um professor de cada Núcleo (Linguagens, Humanas e Naturais).

A partir do estabelecimento dos critérios, a pesquisadora convidou participantes que se encaixavam nesses critérios e que tivessem disponibilidade para comparecer no local, data e horário agendado para a realização do grupo focal.

Sintetizando, a coleta de dados constou de três etapas: a análise documental, a aplicação do questionário e o grupo focal. Ao fim da coleta de



dados, a intenção era conseguirmos encontrar relações (a partir das categorias e subcategorias de análise que puderam ser estabelecidas) que refletissem conexões entre os elementos fundantes do PPP, da educação jesuítica e do pensamento complexo. Dessa forma, foi possível verificarmos em que medida a teoria e a prática apresentam (apresentaram) relação dialógica no trabalho realizado pelo professor em sua prática pedagógica.

Reforçando o que já dissemos, a intenção inicial para a aplicação do instrumento GF era contarmos com um conjunto de professores (oito participantes) e que esse grupo contemplasse, também, pelo menos um participante das seguintes faixas de tempo de trabalho na instituição: 0 a 3 anos; mais que 3 anos e menos que 6 anos; mais que 6 anos e menos que 10 anos e, finalmente, mais que 10 anos. O critério número de participantes no GF não foi contemplado, uma vez que a pretensão inicial era ter 8 participantes neste instrumento, que corresponderia ao mesmo número de participantes cujos questionários foram analisados, no entanto, o número de participantes do grupo focal foi 6. No entanto, o segundo critério (tempo de trabalho na instituição) foi contemplado. A escolha do segundo critério tinha como foco tentar estabelecer relações entre o tempo de trabalho na instituição e o nível de apropriação do PPP (em seus fundamentos) de forma que isso reverberasse em procedimentos metodológicos e avaliativos que possibilitassem uma prática pedagógica capaz de fomentar a religação dos saberes. O terceiro critério também foi contemplado (havia pelo menos um professor de cada um dos Núcleos – Linguagens, Humanas e Naturais - entre os participantes. A escolha do terceiro critério tinha como intencionalidade, coletar dados que pudessem apresentar evidências de que a prática pedagógica nesta instituição tem como um de seus objetivos o desenvolvimento de trabalhos pluri, inter e transdisciplinares.

A seguir apresentamos a descrição da metodologia utilizada para o instrumento grupo focal:

a) Sobre a **organização do espaço** e do **grupo** de participantes - Foi designado um espaço nas dependências do próprio colégio (sala de reuniões) e um agendamento prévio com os professores de uma data e horário específico (conforme suas disponibilidades) para se realizar a estratégia.

Também decidimos trabalhar com um moderador (o próprio profissional) pois, de acordo com Gatti (2005, p. 35) “o moderador pode ser o próprio profissional”. A opção pelo moderador ser o próprio profissional se deu pelo fato de que outro moderador poderia interferir na interação do grupo pelo fato de não estar diretamente ligado a eles. O cuidado, no entanto, foi no sentido de que o pesquisador apenas conduzisse o grupo uma vez que Gatti (2005, p. 8) salienta que:

[...] na condução do grupo focal é importante o respeito ao princípio da não-diretividade e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou formas de intervenção direta. [...] Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo.

Além do moderador (neste caso o próprio pesquisador), outro profissional da instituição foi convidado a participar do grupo focal como observador. O observador tinha como tarefa acompanhar as discussões, sentado próximo aos participantes (mas à parte deles). O observador era responsável por fazer o registro de elementos que, de alguma forma, pudessem subsidiar o pesquisador na construção de categorias de análise para a pesquisa, como por exemplo: concordâncias, discordâncias, discrepâncias, dúvidas, entre outras. O tempo previsto para a discussão foi de, aproximadamente uma hora a uma hora e meia.

Ao chegarem à sala de reuniões, os participantes puderam escolher onde gostariam de sentar (ao redor da mesa). Sobre a mesa, em frente ao lugar correspondente a um participante estavam o termo de consentimento livre e esclarecido (que deveria ser lido e assinado pelo participante) e também uma folha contendo as perguntas que norteariam as discussões no grupo, de forma que o participante pudesse ter ciência das questões que seriam discutidas no grupo.

b) Sobre os **participantes**: o grupo de professores participantes do grupo focal se conheciam por trabalharem na mesma Unidade de Ensino do colégio, em diferentes áreas do conhecimento. O roteiro de perguntas que orientaram o grupo focal tinha como intencionalidade, a partir das respostas

dadas por cada um deles, identificar suas propostas de trabalho, bem como suas práticas e respectivas relações com o Projeto Político Pedagógico e os pressupostos teóricos do pensamento complexo.

As perguntas que direcionariam as discussões do grupo focal foram organizadas em blocos de forma a tentar garantir mais dados (que não foram possíveis coletar com o instrumento questionário) no sentido de complementar e fundamentar melhor os resultados obtidos na pesquisa.

Para garantir o anonimato dos participantes, estes foram identificados por número colocados numa plaquinha de papel (1, 2, 3...) que estavam sobre a mesa e em frente a cada uma das cadeiras destinadas aos participantes. Antes de fazer alguma intervenção, o participante deveria dizer o número que lhe correspondia, de forma a propiciar o registro sem identificar o participante.

c) Sobre o **registro dos dados coletados** no grupo focal: foi feito em forma de gravação em áudio que posteriormente foram transcritos. Além disso, o observador também fazia registro escrito do início das falas de cada participante. O moderador (pesquisador) também foi fazendo registros durante o grupo focal de forma a coletar dados que lhe propiciassem categorizações.

d) Sobre as **questões** – para facilitar a análise de dados, as questões a serem discutidas no grupo focal foram organizadas em blocos, cada um deles com um objetivo específico. O primeiro bloco buscou estabelecer as relações entre o Projeto Político Pedagógico, o pensamento complexo e a prática pedagógica dos professores (procedimentos metodológico-avaliativos, estratégias selecionadas para buscar garantir a formação e a aprendizagem integral dos estudantes, atividades pluri, inter e transdisciplinares). O segundo bloco tratou de identificar em que medida o Projeto Político Pedagógico, os referenciais teóricos do pensamento complexo e o paradigma emergente propiciam uma prática pedagógica inovadora e que possibilite a religação dos saberes. O terceiro bloco buscou evidências da contribuição do pensamento complexo na prática pedagógica dos professores.

A seguir, apresentamos as questões norteadoras do grupo focal.

A primeira pergunta referia-se ao PPP e aos referenciais do pensamento complexo na prática pedagógica e estava assim colocada para os participantes: **o projeto político pedagógico deste colégio tem com um dos**

**referenciais de construção é o pensamento complexo. Como você, professor (a), realiza a transposição dos referenciais teóricos do pensamento complexo em sua prática pedagógica? Exemplifique.**

**A segunda questão indagava que procedimentos metodológico-avaliativos são característicos de uma prática pedagógica que se fundamenta no pensamento complexo?**

**A seguir, o grupo de professores discutiria sobre quais estratégias metodológicas e avaliativas selecionadas para o trato com o conhecimento de sua área (específica) tem propiciado a formação e aprendizagem integral de seus alunos? Justifique.**

**A seguir o questionamento se direcionou para o trabalho entre os pares com a seguinte questão: na relação com seus pares (seus colegas de série, ou de unidade), que referenciais balizam as propostas de atividades que vocês consideram pluri, inter e/ou transdisciplinares?**

**Buscando investigar que fatores podem interferir na concretização de proposta pluri, inter e/ou transdisciplinares, veio a próxima indagação: é possível atingir essas metas de relações pluri, inter ou transdisciplinares na configuração atual do espaço educativo (referindo-nos a tempo e espaço) no qual você desempenha sua prática pedagógica? Por quê?**

**Para investigar quais problemas podem interferir no trabalho pedagógico do professores, estes foram indagados sobre quais as maiores dificuldades que se apresentam quando se almeja uma prática pedagógica transdisciplinar? Em quais dificuldades os professores esbarram?**

**Na sequência, a discussão se deu no sentido de se perceber em que medida o PPP, os pressupostos teóricos do pensamento complexo e o paradigma emergente contribuem para uma prática pedagógica inovadora? Que características e evidências você ressaltaria como componentes de uma prática pedagógica que privilegie a religação dos saberes?**

**Finalmente, a proposta foi discutir qual a contribuição do pensamento complexo na prática pedagógica da instituição em que os participantes desempenham sua ação docente?**

e) Sobre a **transcrição** – após a realização do grupo focal iniciamos a transcrição das falas dos participantes (que haviam sido gravadas em áudio) e assim, foi possível dar início à análise cuidadosa das falas dos professores, cujo propósito era possibilitar, à posteriori, o estabelecimento de possíveis relações entre as categorias e/ou subcategorias de análise a partir de elementos que se repetiam em suas falas com aquelas presentes no PPP e nos documentos internos utilizados como fonte de pesquisa.

A aplicação do GF a partir da metodologia formulada para essa etapa de coleta de dados foi seguida com rigor. O tempo destinado a este instrumento foi de uma hora. A proposta era coletar dados que pudessem trazer mais clareza a respeito da prática pedagógica à luz do pensamento complexo e que complementassem, reforçassem ou refutassem os dados coletados a partir do instrumento questionário.

## 6. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

### 6.1 DADOS COLETADOS A PARTIR DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Após recolher o questionário preenchido pelos professores passamos à sistematização e análise dos dados produzidos por este instrumento. A análise procurou elementos de concordância, de complementaridade, de oposição, de discrepância, de contradição, enfim, tudo o que permitisse uma categorização dos principais elementos relacionados à problemática pesquisada.

O estabelecimento das categorias de análise foi realizado a posteriori a partir da leitura dos dados colhidos no questionário (questões abertas) e no grupo focal, com o cuidado de que fossem bem definidas e a partir de características que se sobressaíram nas respostas. Outro aspecto a ressaltar é que as categorias deveriam dialogar com os objetivos da pesquisa e também mobilizar os referenciais teóricos. Os termos mais citados e que compuseram a primeira categoria de análise foram: **totalidade** (que no contexto desta pesquisa foi utilizado como sinônimo “todo” utilizado por Morin), **transdisciplinaridade**, **incerteza**, **contexto**, **retroalimentação** e **concepção de ciência** (conhecimento).

Desta forma foi possível identificar a compreensão, a apropriação e/ou a incorporação dos elementos do PPP, da Pedagogia Jesuítica e dos pressupostos do Pensamento Complexo na prática pedagógica dos professores.

Inicialmente foram selecionados para análise oito questionários (cuja escolha se deu de maneira aleatória, retirando-se os questionários – sem identificação – de dentro do envelope no qual estavam armazenados). Esse número correspondia a, aproximadamente, setenta por cento do total de participantes que fizeram parte da coleta de dados por meio do instrumento questionário. Como o questionário era anônimo, os participantes foram identificados somente por letras: A, B, C, D, E, F, G e H.

Primeiramente foram analisadas as questões objetivas (números: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9) que tinham como intenção colher informações sobre: o tempo necessário para a apropriação do PPP por parte dos professores; a forma de

apropriação e o nível de esclarecimento sobre a fundamentação desse PPP a partir do primeiro contato; o nível de conhecimento dos professores entre os pilares do PPP, a pedagogia jesuítica e os pressupostos teóricos do pensamento complexo; em que medida o conhecimento/apropriação do PPP é capaz de orientar a prática pedagógica do professor; a trajetória da educação jesuítica no Brasil; a identificação dos referenciais teóricos presentes no PPP; a caracterização do pensamento complexo.

Os resultados obtidos a partir da coleta de dados das questões objetivas retrataram o seguinte panorama: 5 professores trabalham há mais de dez anos na instituição, dois professores trabalham há mais que três e menos que dez anos na instituição e um professor trabalha há menos que três anos na instituição. Mapear o tempo de trabalho na instituição teve como intenção percebermos se é possível estabelecer alguma relação entre essa variável (tempo de trabalho na instituição) e a apropriação/incorporação dos elementos que constituem o PPP do colégio na prática pedagógica do professor. Faremos essa relação à partir dos dados obtidos.

O primeiro contato com o PPP do colégio pode ter se dado a partir das seguintes possibilidades: Seminário de Novos<sup>24</sup>, Coordenação da Unidade de Ensino, Supervisor (a) da Unidade de Ensino, professores de sua área ou Unidade de Ensino ou outros (especificar). Os resultados obtidos mostraram que o Seminário de Novos foi a forma pela qual quatro participantes tiveram seu primeiro contato com o PPP; dois participantes o fizeram por meio da coordenação da Unidade de Ensino; um participante um participante assinalou a opção “outros” e especificou que quando ingressou na instituição ainda não havia Seminário de Novos.

Identificar o meio pelo qual o professor tem seu primeiro contato com o PPP pode contribuir para que a instituição qualifique o Seminário de Novos e também o suporte dado aos professores que possuem menor tempo de trabalho na instituição de forma a garantir que eles, o mais rapidamente

---

<sup>24</sup> Seminário de Novos – seminário de estudos destinado aos professores que recém ingressam na instituição e que tem como finalidade propiciar o primeiro contato do professor com o PPP e apresentar os elementos centrais que o constituem.

possível, possam atingir uma prática pedagógica autônoma<sup>25</sup> e, também, compartilhar de uma cosmovisão comum, que é “indispensável para qualquer construção conjunta” (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 33).

O QUADRO 07 apresenta os resultados obtidos sobre o nível de esclarecimento que o primeiro contato com o PPP foi capaz de proporcionar acerca dos pilares que norteiam esse projeto educativo.

QUADRO 07 – NÍVEL DE CLAREZA SOBRE OS PILARES DO PPP

O contato inicial com o PPP foi suficiente para gerar clareza acerca dos pilares que o constituem:	
Nível de clareza*	Número de professores
5	0
4	4
3	0
2	2
1	2

FONTE: Gómez, Sá (2017) a partir de dados coletados no questionário aplicado.

\*Nível de clareza (baseado na escala de Likert<sup>26</sup>) onde número 5 representa clareza total e 1 ausência de clareza.

Analisando os resultados obtidos temos que metade dos participantes (quatro) consideram que o primeiro contato com o PPP foi capaz de dar clareza parcial a respeito dos pilares que norteiam esse projeto educativo; a outra metade dos participantes se dividem entre **indicar** que o primeiro contato ofereceu pouca clareza ou que não proporcionou clareza sobre os pilares que norteiam o projeto educativo da instituição. Os pilares do PPP foram construídos a partir do Marco referencial que, por sua vez, está composto pelos marcos: *situacional, doutrinal, metodológico e avaliativo*.

A partir dos dados coletados percebemos uma **fragilidade** decorrente do fato de que o primeiro contato com o PPP deveria, precipuamente, dar

<sup>25</sup> Prática pedagógica autônoma – aquela que se caracteriza pela autonomia que vai sendo construída na prática pedagógica por parte dos professores que, ao elaborarem seus projetos de ensino, dialogam com a supervisão tanto pedagógica quanto de sua área específica de conhecimento (GUIDINI, 2017, p. 13).

<sup>26</sup> Escala de Likert - Ao responderem a um questionário baseado nesta **escala**, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.



bastante clareza aos professores em relação aos pilares que o constituem, pois são importantes balizadores para orientar a prática pedagógica do professor.

Ao indagarmos sobre o nível de ciência que o professor tem (atualmente) sobre os seguintes pilares que embasam o PPP: a pedagogia jesuítica e os pressupostos do pensamento complexo, os resultados obtidos revelaram que sete participantes responderam que tem plena consciência de que a pedagogia jesuítica e os pressupostos do pensamento complexo embasam o PPP e um participante respondeu que tem conhecimento parcial sobre o assunto. De acordo com Guidini (2017, p. 13):

[...] o colégio aponta para que a vinculação da prática pedagógica do professor esteja fundamentada e justificada em elementos teóricos da educação jesuítica e do paradigma emergente, institucionalmente vinculado à proposta teórica do pensamento complexo em sua abordagem sistêmica, crítica, dialógica e transdisciplinar no processo de construção do conhecimento.

Este resultado se **contrapõe** ao resultado encontrado em outra questão (questão que indagava sobre o nível de clareza proporcionado pelo primeiro contato com o PPP, conforme já descrito acima). Podemos inferir, no caso que, o fato de que o professor tenha “ciência” a respeito dos pilares constituintes do PPP pode não significar que ele os conheça amplamente, ou seja, essa informação não necessariamente se traduz em conhecimento. O resultado obtido também pode ter relação com a própria dinâmica organizacional da instituição ao definir as prioridades em cada etapa de retroalimentação do PPP. A cada biênio a instituição estabelece, a partir das necessidades apontadas pelos professores no decorrer do ano letivo, espaços de retomada, avaliação, mudanças e/ou qualificação seja dos elementos fundantes do PPP, dos referenciais teóricos do pensamento complexo, dos princípios da pedagogia jesuítica ou de elementos que permeiam a prática pedagógica em sala de aula (procedimentos metodológico-avaliativos, por exemplo).

Ao questionarmos em que medida o conhecimento/apropriação do PPP é capaz de orientar a prática pedagógica do professor, obtivemos o seguinte: 6 participantes consideraram que o conhecimento/apropriação do PPP orienta parcialmente a prática docente; 1 participante considerou que o

conhecimento/apropriação do PPP orienta razoavelmente a prática docente e 1 participante considerou que o conhecimento/apropriação do PPP é insuficiente para orientar a prática docente.

Consideramos este resultado obtido **incongruente** com o que propõe o PPP, uma vez que nele está dito o seguinte:

[...] pensamos num trabalho educativo transdisciplinar onde a cosmovisão coletiva (contexto mediato e imediato e visão que temos desse contexto), a utopia (o sonho de pessoa e sociedade que temos, o nosso horizonte...) e as concepções de ciência e das ciências servem de referenciais, pano de fundo, inspiração e fundamento de toda nossa estruturação educativa, pedagógica e didática. (COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 27).

Ora, se o PPP da instituição tem como opção de trabalho superar a fragmentação do conhecimento e debruçou-se na intencionalidade de construir uma “fundamentação teórica coletiva e pessoal da proposta educativa da escola, bem como das áreas de conhecimento e das disciplinas” (COLÉGIO CONFESSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008). Não faz sentido que o PPP não seja o balizador da prática pedagógica do professor. Encontra-se aí, como resultado, uma **contradição**.

Ao mapearmos o nível de conhecimento do professor sobre a trajetória da educação jesuítica no Brasil, tivemos o resultado apresentado no QUADRO 08.

QUADRO 08 – CONHECIMENTO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL

Conhece a trajetória da educação jesuítica no Brasil	
Nível de conhecimento*	Número de professores
5	3
4	3
3	0
2	2
1	0

FONTE: Gómez, Sá (2017) a partir de dados coletados no questionário aplicado.

\*Onde o número 5 representa que o participante **conhece bem** e o nível 1 representa que ele **desconhece totalmente** a trajetória da educação jesuítica no Brasil.

Analisando os dados obtidos percebemos que três participantes responderam que conhecem bem a trajetória da educação jesuítica no Brasil; outros três participantes responderam apenas conhecer a trajetória da educação jesuítica no Brasil e dois participantes responderam que conhecem pouco a trajetória da educação jesuítica no Brasil.

Ao buscarmos identificar se o professor afirma conhecer os referenciais teóricos do pensamento complexo, os resultados obtidos demonstraram que cinco participantes responderam que **não** conhecem os referenciais teóricos do pensamento complexo presentes no PPP e três responderam (**sim**) que conhecem os referenciais teóricos do pensamento complexo presentes no PPP.

Retomando o referencial teórico desta pesquisa e confrontando-o com o resultado obtido nesta questão (cinco participantes responderam não ter conhecimento dos referenciais teóricos do pensamento complexo presente no PPP) concluímos que essa **negação** pode inviabilizar a possibilidade que este PPP enquanto documento que orienta, determina e vislumbra enquanto projeto educativo dessa instituição no sentido de:

[...] construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas diferentes formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (MORAES, 1997, p. 17).

A totalidade, a multidimensionalidade, a não fragmentação do conhecimento são alguns dos elementos constituintes do referencial teórico que explica a complexidade, e, também, elementos referenciais na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição. Ao negar o conhecimento de um, nega-se simultaneamente o outro. Para que a visão do professor não fique mutilada por esse conhecimento parcial é necessário que ele se aproprie desses referenciais e perceba as aproximações e diálogos possíveis entre eles. Isso poderia ser feito a partir de seminários de estudo, fóruns de discussão, mesa de debates, nos quais se aprofundem os fundamentos da complexidade, do pensamento complexo e do próprio referencial teórico que compõe o PPP.

Ao buscarmos avaliar o conhecimento do professor sobre a caracterização do pensamento complexo (a que este referencial teórico se refere), três participantes entendem que o pensamento complexo refere-se a uma reforma no pensamento; dois consideram o pensamento complexo referindo-se à transdisciplinaridade e os outros dois consideram que o pensamento complexo refere-se a um Método. Um participante não respondeu essa pergunta. Inicialmente, acreditamos que essa confusão a respeito da caracterização do que é o pensamento complexo seja decorrente da falta de conhecimento sobre a teoria que explica a complexidade, ou, quem sabe, pela opção do professor de construir sua base epistemológica a partir de referenciais que não os da complexidade.

Segundo Moraes (1997, p. 18), “ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação”. Quando o professor não tem clareza dos referenciais que sustentam o novo paradigma, da complexidade, isso afeta diretamente suas escolhas e, por consequência, sua prática pedagógica. (Os referenciais do paradigma da complexidade já foram discutidos na seção 1.2 deste trabalho). Isso representa uma **contradição** àquilo que propõe o PPP do colégio.

De acordo com Morin (2015, p. 117):

[...] não somos meros espelhos do cosmo, simples microcosmos idênticos ao macrocosmo, como se pensava antigamente; é exatamente por sermos singulares que trazemos em nós a totalidade do universo, o que nos situa na mais ampla relação que possa ser estabelecida. [...] A reforma do pensamento permite integrar esses modos de relação. É isso que denomino pensamento complexo.

A prática docente, a partir desta perspectiva se vê desafiada diariamente a reformar o pensamento **na** e **da** sala de aula, com vistas a atender as novas demandas que se configuram a partir dessa mudança paradigmática. Logo, se o professor não identifica que o pensamento complexo é um Método que propõe uma reforma no/do pensamento isso pode afetar significativamente as escolhas que este fizer para implementar sua prática pedagógica, tendo em vista que o PPP se pauta também pelos referenciais do pensamento complexo.

A seguir serão analisados resultados obtidos a partir das questões abertas do questionário (questões 8, 10 e 11). Nestas questões abertas, fomos buscando pontos “comuns” (palavras que se repetiam, por exemplo) entre as respostas dadas pelos participantes. Elementos que pudessem caracterizar concordância, oposição, discrepâncias, enfim, que fossem capazes de nos permitir uma categorização (exemplos: conhecimento, complexidade, entre outros).

A questão 8 (referenciais teóricos do pensamento complexo identificados pelo participante no PPP – apêndice 1) complementa a questão 7 (que pergunta se o professor conhece os referenciais teóricos do pensamento complexo que estão presentes no PPP – anexo 01) e pede para que, em caso afirmativo, ele os cite. Dentre os que responderam afirmativamente a questão 7, as respostas que mais apareceram na questão 8 estão no QUADRO 09.

QUADRO 09 – REFERENCIAIS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO IDENTIFICADOS PELO PARTICIPANTE NO PPP

PARTICIPANTE	REFERENCIAL (AIS)
<b>A</b>	Coletividade/totalidade.
<b>B</b>	Não respondeu.
<b>C</b>	Não respondeu.
<b>D</b>	Pensamento em rede.
<b>E</b>	Visão holística/dimensão transdisciplinar/totalidade.
<b>F</b>	Não respondeu.
<b>G</b>	Incerteza/contradição/retroalimentação/uno e múltiplo/verdades relativas ao tempo e espaço.
<b>H</b>	Educação integral e participativa.

Fonte: Gómez, Sá (2018) – a partir de dados coletados no questionário aplicado.

Podemos perceber uma tendência que remete ao aspecto de **totalidade** como preponderante; outro ponto comum refere-se à relação que perpassa as ciências (os participantes se referiram ao conhecimento numa perspectiva de **ligação**, de **interação**, de percepção do **todo** em detrimento das partes). Novamente chamou-nos a atenção como fator discrepante que três participantes (B, C e F) não responderam esta questão. Todas as respostas dadas pelos participantes (elencadas no quadro 08) dialogam com os

pressupostos do pensamento complexo, portanto, caracterizam aproximações aos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa. Segundo Sá (2008, p. 62):

[...] pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re) construção dos saberes científicos. O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001a), é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re) aprender a (re) ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo.

No PPP aparecem os seguintes pressupostos do pensamento complexo: princípio da incerteza; ordem/desordem/organização; sujeito auto-eco-organizador; o pensamento em rede; a relação sujeito-objeto.

O fato do participante F não ter respondido a questão pode estar ligado a seu pouco tempo de trabalho na instituição (0 a menos de 3 anos). Em relação aos participantes B e C, teoricamente, não há justificativas plausíveis, pois B está na instituição há mais de 10 anos e C há mais de 3 anos.

A questão 10 (vide apêndice 01) indagava aos participantes sobre as características que eles acreditavam que uma prática pedagógica embasada nos pressupostos teóricos do pensamento complexo deveria apresentar e estão elencadas no QUADRO 10.

QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

PARTICIPANTE	CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMBASADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO
<b>A</b>	Concepção de mundo; pessoa/ construção coletiva do conhecimento baseado nas dimensões do ser, pensar, agir / formação integral.
<b>B</b>	Dimensões: inter e pluridisciplinar.
<b>C</b>	Não respondeu.
<b>D</b>	Não respondeu.
<b>E</b>	Percepção do caos como ponto de partida para a compreensão da aprendizagem de maneira holística, não fragmentada.
<b>F</b>	Trabalho com o contexto/ visão totalizadora e, ao mesmo tempo, detalhada nas partes.
<b>G</b>	Não respondeu.
<b>H</b>	Aluno como coparticipante da realidade mediata e imediata/ análise e inferência na ciência e nas ciências percebendo suas interações.

Fonte: Gómez, Sá (2018) – a partir de dados coletados no questionário aplicado.

O PPP do colégio, em sua concepção teórica traz os pressupostos do pensamento complexo e aponta como deveria ser um projeto educativo e também uma prática pedagógica que contemplem os referenciais teóricos do pensamento complexo e remete a Moraes (1997, p. 17) que diz ser necessário:

[...] construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas diferentes formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social.

Uma prática docente que reconhece a complexidade como elemento constitutivo de sua ação deve ser capaz de contextualizar e interdisciplinarizar o conhecimento a fim de que a reforma no pensamento resulte em uma **formação e aprendizagem integral** (COLÉGIO CONFESSIOAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL 2016/17).

Os dados coletados na questão 10 não permitem inferir que há clareza por parte dos participantes em relação às características que compõe uma prática pedagógica embasada nos pressupostos teóricos do pensamento complexo. Três participantes não responderam a questão e, dentre os que responderam, não é possível identificar claramente a partir das respostas dadas pelos participantes se a prática pedagógica destes tem nos pressupostos teóricos do pensamento complexo seu referencial.

A questão 11 buscava perceber se o participante era capaz de elencar os 5 sujeitos do conhecimento que aparecem no PPP (contexto, educador, educando, concepção de ciência e utopia), demonstrando ter clareza sobre estes, uma vez que eles são os elementos de construção dos planejamentos de área e também do planejamento individual. Os resultados obtidos estão no QUADRO 11.

QUADRO 11 – 5 SUJEITOS DO CONHECIMENTO

PARTICIPANTE	5 SUJEITOS DO CONHECIMENTO
<b>A</b>	Contexto/ educando/ educador.
<b>B</b>	Contexto/ educando/ educador/ conhecimento (ciência).
<b>C</b>	Não respondeu.
<b>D</b>	Contexto/ educando/ educador/ conhecimento/ utopia.
<b>E</b>	Contexto/ educando/ educador/ conhecimento/ utopia.
<b>F</b>	Não respondeu.
<b>G</b>	Contexto/ educando/ educador/ conhecimento/ utopia.
<b>H</b>	Contexto/ educando/ educador/ conhecimento/ utopia.

Fonte: Gómez, Sá (2018) – a partir dos dados coletados no questionário aplicado.

As respostas obtidas na questão 11 refletem que os participantes da pesquisa, em sua maioria, se apropriaram dos 5 sujeitos do conhecimento, o que seria esperado, uma vez que sistematicamente há contato com esses elementos porque o professor deve realimentar seu projeto individual anualmente.

De acordo com o Documento Seminário Interno (2013, p. 2):

[...] os elementos de concepção que servem de referência comum e individual para a transdisciplinaridade devem privilegiar tudo o que circunda, emana, inspira, perpassa e transcende a ação educativa da escola (COLÉGIO CONFESSIOAL, DOCUMENTO SEMINÁRIO INTERNO, 2013, p. 2).

Ressaltamos aqui que elementos de concepção e sujeitos do conhecimento são sinônimos neste PPP. Continua o Documento Seminário Interno (2013, p. 2) salientando que:

[...] propõe-se, por isso mesmo, como elementos: o **contexto** (macro e micro) a **utopia** (o horizonte de pessoa e sociedade que desejamos), o **conhecimento** (em seu entendimento como ciência, conteúdo historicamente acumulado, contexto formativo, interferências de e para a aprendizagem...), o **educador** e o educando.

Algumas discrepâncias chamaram a atenção nos resultados obtidos: a relação entre o tempo de trabalho dos participantes na instituição e sua capacidade de identificar os 5 sujeitos do conhecimento listados no PPP.



QUADRO 12 – TEMPO DE TRABALHO DO PARTICIPANTE NA INSTITUIÇÃO

PARTICIPANTE	TEMPO DE TRABALHO DO PARTICIPANTE NA INSTITUIÇÃO	Nº DE SUJEITOS DO CONHECIMENTO IDENTIFICADOS PELO PARTICIPANTE
<b>A</b>	Mais de 10 anos.	3
<b>B</b>	Mais de 10 anos.	4
<b>C</b>	Mais que 3 e menos que 6 anos.	Não respondeu
<b>D</b>	Mais de 6 anos.	5
<b>E</b>	Mais de 6 anos.	5
<b>F</b>	Menos que 3 anos.	Não respondeu
<b>G</b>	Mais de 6 anos.	5
<b>H</b>	Mais de 10 anos.	4

Fonte: Gómez, Sá (2018) – a partir dos dados coletados no questionário aplicado.

A, B e H trabalham na instituição há mais de 10 anos, logo, seria esperado que eles fossem capazes de nominar os 5 sujeitos do conhecimento, pois estes devem atualizar/realimentar seus planejamentos individuais anualmente. Os participantes D, E e G elencaram corretamente os 5 sujeitos do conhecimento, ratificando o pressuposto de que o professor iria se apropriar dos elementos que constituem os 5 sujeitos do conhecimento no decorrer de sua caminhada na instituição. Os dados coletados nesta questão trouxeram resultados significativos e, na mesma medida, surpreendentes, no sentido de que seria esperado que todos os participantes fossem capazes de nominar os 5 sujeitos do conhecimento uma vez que esses são os elementos balizadores dos planejamentos de área e também dos planejamentos individuais.

A partir do entendimento de que esses planejamentos devem estar alinhados com a proposta macro da escola e devem apresentar correspondência entre o que está escrito e o que está sendo realizado na prática, a falta de conhecimento e apropriação dos 5 sujeitos do conhecimentos por parte dos participantes pode ter como resultado o fato de que seus planejamentos não apresentem estreita relação com a proposta político-educacional da instituição, ou mesmo que os planejamentos apresentem fragilidades em sua concepção teórica. Outro aspecto que deve ser destacado nesta questão é que metade dos participantes não foi capaz de nomear

justamente a **utopia** como um dos 5 sujeitos do conhecimento, sendo que ela é o sentido desta proposta educativa e orienta a intencionalidade do trabalho a partir de uma cosmovisão comum.

Os participantes C e F não responderam a questão. O participante F respondeu dizendo que está há menos de 3 anos na instituição. Isto significa que há possibilidade de que ele tenha ingressado no ano anterior ou que este seja seu primeiro ano de trabalho. Isso poderia justificar a falta de conhecimento/apropriação sobre os 5 sujeitos e, por isso, deixou a questão em branco; no entanto, é surpreendente verificarmos que o professor C está na instituição há mais de 3 e menos de 6 anos e não tenha sido capaz de apontar os 5 sujeitos do conhecimento. A partir dos resultados obtidos nesta questão também podemos dizer que o tempo necessário para que o professor se aproprie do projeto educativo desta instituição, levando em consideração todas suas particularidades é, de, no mínimo, 6 anos.

## 6.2 DADOS COLETADOS A PARTIR DO INSTRUMENTO GRUPO FOCAL

O GF teve como objetivo a confrontação das ideias e das próprias práticas de cada participante em seu fazer docente com o PPP e os referenciais teóricos do pensamento complexo. As questões foram elaboradas no sentido de: a) coletar mais dados (além dos que já haviam sido colhidos pelo questionário) que pudessem complementar, aprofundar, elucidar alguns pontos que não foram suficientemente alcançados com o instrumento questionário; b) propiciar uma organização para a discussão; c) permitir confrontar a partir das falas dos participantes em que medida elas confirmavam ou refutavam os critérios de análise.

A primeira questão trazida para discussão no grupo focal referia-se ao (re) conhecimento dos **referenciais teóricos do pensamento complexo** enquanto elementos da prática pedagógica. Dois aspectos recorrentes comentados pelos professores foram: a leitura de contexto e a não fragmentação do conhecimento pelo estabelecimento de relações entre as disciplinas ministradas.

O participante número 5 destaca o seguinte sobre os referenciais do pensamento complexo em sua prática pedagógica:

[...] eu não conhecia o pensamento complexo até entrar em contato com a proposta do colégio. Eu conheci aqui. E acho que há três coisas muito importantes para minha prática pedagógica depois que eu tive contato com essa proposta. Primeiro: você começa a considerar que tudo pode fazer parte do currículo, inclusive aquilo que dá errado ou aquilo que não é oficial. [...] Outra mudança ou outra incidência do pensamento complexo na minha prática pedagógica foi uma busca pela maior interação com as outras disciplinas porque você muda seu olhar para os limites entre disciplinas porque elas interagem mais. [...] Terceiro: é olhar para o conhecimento e saber que ele tem uma instância que também é política, que também é histórica. Não dou mais uma aula preocupada com determinados conteúdos. O contexto vem pra dentro da sala de aula, a dimensão política, social está dentro dessa disciplina.

A percepção do participante número 5 tem respaldo nos referenciais do pensamento complexo quando Morin afirma que há que se tratar cada vez com mais aprofundamento a grande problemática que traz a fragmentação/compartimentalização dos saberes em disciplinas uma vez que tanto a realidade como os problemas a serem enfrentados são cada vez mais multidisciplinares, multidimensionais, transversais, globais (MORIN, 2001). Não só a fragmentação/compartimentalização dos saberes aparecem na fala deste participante, mas também leitura de contexto e a multidimensionalidade dos fatos e fenômenos.

O PPP do colégio contempla essa percepção que o participante 5 tem. Afirma que num mundo em que tudo se conecta o tempo todo, em que o velho e o novo convivem (ora pacificamente, ora em contradição) torna-se necessário “estudar o contexto dentro de uma perspectiva que julgamos diferenciada das discussões corriqueiras com seus clichês [...] essa análise não é absoluta, não é fechada, não tenta ser inquestionável” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p.18).

O participante número 4 também revela que seu primeiro contato com o pensamento complexo foi nesta instituição de ensino dizendo:

[...] eu também só tive contato com o pensamento complexo quando eu cheguei no (nome do colégio), e eu acho que assim, concordo com o que a professora número 5 disse, mas eu acrescento que sendo professora de (nome da disciplina), a principal coisa que eu trouxe do pensamento complexo foi a leitura do contexto pela (nome

da disciplina), o refletir sobre a (nome da disciplina), que isso não era comum.

Enfatizamos aqui que, **exceto o participante número 1**, os demais participantes deste instrumento afirmaram que não haviam trabalhado na perspectiva do pensamento complexo em outras instituições das quais fizeram parte.

O participante número 1 ressaltou os seguintes aspectos sobre a leitura de contexto.

Eu concordo com a ideia de que a gente passa a perceber muito mais que contexto é currículo com o pensamento complexo e que o processo do conhecimento não se sustenta se você vai ter uma prática pedagógica estritamente voltada para os referenciais e conceitos clássicos da tua disciplina. Então eu me sinto hoje muito mais confortável de dialogar com os outros professores e propor atividades em conjunto, de estabelecer até critérios avaliativos inclusive, de análise do conteúdo baseado em conhecimento e olhares de outras disciplinas e não só naquela disciplina que eu ministro em sala. [...]

A colocação do participante número 1 retoma a necessidade de olharmos para o conhecimento de maneira multidimensional pois há interdependência constante entre os fatos e fenômenos. Para mudar a educação é preciso mudar o pensamento, uma vez que a partir da compreensão dessa interdependência é que se torna possível, em educação, ensinar um modo de conhecimento que permite religar. Ressalta Morin (2015, p. 109) que “não é suficiente dizer apenas é ‘necessário religar’ para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções”, aos quais Morin denominou de operadores de religação ou operadores cognitivos do pensamento complexo.

O resultado da análise desta questão nos mostra que a leitura de contexto está presente sistematicamente nas práticas pedagógicas desses professores.

A segunda questão buscou identificar as características dos **procedimentos metodológico-avaliativos** de uma prática pedagógica pautada nos referenciais teóricos do pensamento complexo.

O participante 5 relatou que:

em relação à metodologia e avaliação quando você considera o pensamento complexo são coisas que se auto alimentam, se

retroalimentam. Então, a avaliação nunca está pronta antes do trabalho ter sido desenvolvido efetivamente porque ela considera como foi aquele caminho, como foi aquele processo que é diferente de turma para turma, que pode ser diferente para um grupo de alunos em relação a outros [...].

Essa percepção do participante número 5 pode ser explicada pelo princípio dialógico que estabelece que:

a dialogicidade dos processos pressupõe, metodologicamente, a necessidade de compreender e melhor explorar as relações sujeito/objeto, indivíduo/contexto bem como as influências da sociedade, dos ambientes ou da comunidade sobre os sujeitos em processo de formação

O participante número 3 enfatizou o seguinte em relação aos procedimentos metodológico-avaliativos:

eu acho que o que a gente acabou de falar sobre essa possibilidade de fazer a interação na prática e também nos procedimentos avaliativos e também mostrando para o aluno que a gente consegue ligar aquele conhecimento, que aquilo não é fragmentado... ele não está aprendendo aquilo para aplicar só naquela disciplina.

Para consolidar a premissa que metodologia e avaliação não podem ser consideradas em momentos estanques e dissociados, trazemos para a discussão o princípio dialógico que aponta para a necessidade de se superar as dicotomias e que “une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade” (MORIN, 2000, p. 204).

Para explicar a mútua dependência entre a metodologia e a avaliação recorreremos ao princípio recursivo que estabelece que “toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa em questão a partir de processos auto reguladores que acontecem no sistema” (MORAES, 2008, p. 99). O princípio recursivo rompe com a cadeia linear causa-efeito.

Essa constatação de relação causa-efeito na prática pedagógica propicia que o momento avaliativo seja visto como processo (meio) decorrente das estratégias metodológicas e não produto (fim).

Na prática pedagógica, não só metodologia e a avaliação devem ser pensadas a partir da noção de simultaneidade, mas a própria construção do

conhecimento acontece de forma simultânea. O avanço de um conhecimento específico certamente acarreta mudanças em outras áreas.

O participante número 4 afirmou:

o que eu percebo muito a partir do pensamento complexo, que ao estabelecer uma estratégia metodológica-avaliativa hoje eu só consigo perceber se minha estratégia é completa a partir do momento que eu levo meu aluno a resolver um exercício, a resolver uma atividade e que ele chegue num momento em que ele reflita sobre o resultado, que ele reflita sobre isso no contexto; pense em causas, consequências e que eu leve o meu aluno a se posicionar e veja uma formação nele em que ele tenha uma atitude com discernimento, pensando numa formação dele até como cidadão. Então eu acho que essa reflexão em vários momentos ele vai agregando e sobre vários olhares e ele vai vendo que ao você pensar tua estratégia ela não é sempre uma coisa linear. Então ele vai ver que vai se formando uma rede e que várias ciências vão estar conversando em conjunto.

O participante número 4 ressaltou a necessidade de que o conhecimento leve a uma compreensão daquilo que antes era visto de maneira fragmentada e vai **ao** encontro à concepção de **pensamento em rede** e que “nos leva a compreender o *mundo físico como uma rede de relações, de conexões*, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas” (MORAES, 1997, p. 73). É a partir dessa percepção de que tudo se conecta que a prática pedagógica deve se orientar, pois, dessa forma, é possível minimizar a fragmentação do conhecimento. Ao percebermos o conhecimento enquanto algo significativo, o participante 4 chama à atenção para o que Morin chama de conhecimento pertinente.

As possibilidades de trabalho **pluri, inter e transdisciplinares** e os referenciais que balizam esse trabalho assim como a estrutura necessária para realizá-lo foi a próxima questão discutida.

O participante número 5 manifestou-se dizendo:

eu vou admitir que esses três conceitos geram sempre uma certa insegurança e dúvida desde sempre, desde que a gente tomou como fato de que existiam. Pensando sobre os trabalhos que a gente desenvolve eu costumo pensar que todos nós trabalhamos transdisciplinarmente, até quando a gente não combina de fazer uma atividade juntos. Porque isso depende de compartilhar uma mesma concepção pedagógica, uma mesma concepção de conhecimento, de contexto e acho que isso o colégio vai garantindo nessa formação continuada, nos ambientes que a gente compartilha, nas reuniões que a gente faz, nas dúvidas que a gente tem... [...].

A constatação do participante número 5 a respeito da necessidade de se ter uma concepção pedagógica comum, uma mesma concepção de conhecimento, de contexto, está presente no PPP deste colégio reforçando que a cosmovisão traz a reflexão acerca de que vivemos um momento histórico em que os paradigmas como o conhecimento, contexto, currículo, valores religiosos e culturais vem sendo questionados no ambiente escolar. Com isso, é necessário rever práticas enraizadas em pressupostos conservadores, com forte influência do pensamento cartesiano. “O contexto mediato (macro) e imediato (micro=escola) é elemento significante dessa ressignificação. Uma cosmovisão comum é, por isso mesmo, indispensável para qualquer construção conjunta” (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 33).

Essa constatação integra a relação da cosmovisão com a formação permanente enquanto possibilidades concretas de se buscar um fazer pedagógico diferenciado.

Sobre essa questão, diz o participante número 1,

Eu vejo que o fato do PPP da escola ter como referencial também o pensamento complexo faz com que haja entre os professores, não vou dizer sempre mas em geral, haja um busca por esse tipo de trabalho, por estratégias que sejam pluri, inter, transdisciplinares. Então naturalmente isso no contexto escolar, e na forma como os professores vão elaborando e estabelecendo seus contatos essas questões vão aparecendo. Mas fazendo uma fala aqui que não é acadêmica, a própria estrutura da escola, embora seja uma escola que tenha esse referencial, a estrutura escolar em si, não nesta escola em que eu trabalho necessariamente, o sistema escolar como um todo, nem sempre favorece essa troca. Então nesse sentido acho que muitas vezes essa relação com os pares e essa busca por projetos comuns, e daí por isso que eu falo que minha fala não é acadêmica, porque ela parece vir muito mais às vezes nessa “intuição” docente do que o aluno precisa naquele momento e do próprio agir docente que é preocupado com o aprendizado de seu aluno e que fica em casa às vezes pensando como eu posso tornar esse saber mais significativo pra ele e daí lembra do colega e aí talvez naquela disciplina, conversando com aquele professor a gente possa estender essa atividade.

Ainda que o participante número 1 tenha demonstrado certa insegurança ao se remeter à “intuição” docente, ela está respaldada por argumentos teóricos consistentes como aponta Moraes dizendo: à luz do paradigma da complexidade o trabalho docente valorizará mais aspectos como: a intuição, a autonomia, o processo reflexivo, a construção coletiva do



conhecimento e as possibilidades estabelecidas pelos diferentes diálogos (MORAES, 2010). A questão da reflexão sobre tornar sua prática significativa também é resultado de um pensar embasado nos referenciais teóricos do pensamento complexo.

A esse respeito o participante número 3 considera o fato de que:

[...] a gente aqui chega em uma dificuldade, talvez pra gente conseguir, não que a gente não faça, mas para atingir essa meta, que é essa questão do tempo de sentar juntos para a discussão. Como a gente vai conseguir pensar juntos, planejar uma atividade (até mesmo na disciplina de nucleação), se a gente faz esse planejamento com pouquíssimo tempo juntos? Então sobra muito pouco tempo pra gente “desenhar” direitinho o contexto, mostrar o que as duas podem... porque a gente tem uma formação específica. Para trabalhar outra ciência a gente precisa desse contato com os pares. E esse tempo em reunião, fora da sala de aula, é muito pequeno comparado ao número de aulas que a gente tem em sala, então a gente faz muito mais em sala sem ter esse tempo de planejamento.

Uma das dificuldades apontada pelo participante 3 no sentido de se tornar a prática pedagógica mais significativa a partir dos referenciais teóricos do pensamento complexo, diz respeito ao tempo/espço nesta instituição educativa em particular (e nas demais em geral) destinado para a produção de conhecimento com os pares a partir de estratégias metodológica-avaliativas comuns, o que demonstra em que medida processo e o contexto pedagógico podem interferir na qualificação das práticas pedagógicas, apresentando-se como um entrave para as mesmas.

O participante número 5 retoma a questão e problematiza demonstrando concordar parcialmente com a possibilidade de uma prática pedagógica organizada em núcleo dizendo:

os colegas mencionaram aqui a realidade com a qual eu concordo plenamente embora eu acredite que a gente tenha um pouquinho mais do que iniciativa no sentido das relações pluri, inter e transdisciplinares, porque a partir do momento em que a gente tem disciplinas de núcleo como a gente chama, eu acho que a gente avança um pouquinho mais, mas a gente avança no documento, a gente avança oficialmente (o que é importante) mas a estrutura ainda não nos permite tempo e espaço adequados para desenvolver realmente esse planejamento conjunto. E algo que extrapola o nosso espaço educativo (nosso contexto micro) e que está presente e que a gente vê isso na BNCC é essa organização por núcleo.



O participante número 5 endossa a fala do participante 3 no que se refere ao tempo/espaço disponível para o planejar juntos. Concorde que há um avanço em relação a outros colégios, mas considera que ainda é pouco.

Fazendo a confrontação entre o referencial teórico sobre tempos e espaços nesta instituição temos uma inconsistência pois este diz que há espaço destinado a garantir um projeto e um processo organizado e sistemático; a adoção de posturas comprometidas e significativas por parte de todos os educadores se dá a partir de uma assessoria teórica (via equipes) que resultem no domínio da própria ciência, no domínio didático e na visão pedagógica. Na realidade do dia a dia escolar se torna praticamente inviável que as equipes pedagógicas possam atender satisfatoriamente todas as demandas advindas do trabalho pedagógico dos professores.

Também afirma o PPP que esse espaço de discussão e planejamento em conjunto acontece em reuniões semanais (todas as quartas-feiras, com duração de duas horas), o que, de certa forma não se pode caracterizar como suficiente, pois nas reuniões as pautas já vem prontas e dificilmente contemplam o tempo necessário para a troca com os pares; em diálogos constantes com os professores e serviços por série, por área ou por disciplina; em seminários de estudo (distribuídos ao longo do ano letivo), cujos pontos a serem discutidos, também via de regra, são propostos pela equipe pedagógica/direção acadêmica; por meio de debate permanente com todos os envolvidos na construção da proposta, individualmente, em grupos ou coletivamente; por meio de leitura e discussão de textos dirigidos pela assessoria dos planejamentos, da proposta, do aperfeiçoamento pessoal (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008). O debate entre os envolvidos pela construção da proposta como um todo sim podemos dizer que acontece, pois é intenção da equipe diretiva que o professor se sinta engajado nesse processo.

O próximo ponto trazido para discussão no GF foi discutir as possibilidades de uma **prática pedagógica inovadora** a partir das características de uma prática que privilegie a **religação dos saberes**.

O participante número 4 a esse respeito relata que:

[...] antes de entrar aqui no colégio (que tem todo esse PPP), eu entendia, por outros colégios em que eu havia trabalhado, que deveria trabalhar minha ciência pura e simplesmente. Era aquele olhar cartesiano... o aluno tinha que aprender aquele conteúdo, eu avaliava o aprendizado, vamos dizer assim, ou o não aprendizado sobre aquilo. A partir do momento em que você vem para um colégio onde você tem como objetivo uma formação integral eu acho que você tem que trabalhar (o PPP já está te dando a entender) que você vai ter que trabalhar toda a complexidade desse aluno. Por exemplo, eu não posso trabalhar com ele um olhar (nome da disciplina) de exatidão e aquilo é a pura verdade, onde vivemos num mundo de tantas incertezas e onde ele tem tantas outras variáveis influenciando aquilo. Eu tenho que fazer o meu aluno parar para pensar o que pode estar influenciando? O que pode mudar,? O que pode variar nesse momento? Então eu acho que a hora que eu quero formar integralmente meu aluno eu não posso ter um olhar cartesiano jamais com ele.

O participante 4 aponta para a necessidade de se considerar na prática pedagógica a provisoriedade do conhecimento. As mudanças, a ligação entre fatos/fenômenos apontam, como reforça Morin (2000, p. 84) para a necessidade de ser “preciso aprender a enfrentar a incerteza”.

A resposta a este questionamento demonstra claramente a dificuldade de se por em prática o referencial teórico proposto pelo pensamento complexo ainda que os professores reconheçam quais são. Desprender-se de um olhar cartesiano demanda uma desconstrução da prática pedagógica linear propondo uma prática que seja capaz de dialogar com a complexidade.

O participante 6 reforçou dizendo que:

em relação ao pensamento complexo e também entrando na área de (nome da disciplina) eu também penso que a gente não pode desvincular a (nome da disciplina) do funcionamento do restante do mundo e pensando também esse ser humano que está conosco, inserido nesse mundo, ele vai precisar de várias habilidades. Então, até mesmo pensando a minha própria disciplina eu tenho uma preocupação à medida em que eu planejo a minha prática pedagógica de que ele não saia daqui um especialista na (nome da disciplina), mas que ela possa “financiar” tantas outras coisas como ele ter estratégia, ele ter uma capacidade de resolução de problemas no seu dia a dia, não só diretamente relacionado à (nome da disciplina), mas que ele tenha uma visão estrategista e que isso lhe permita, em várias áreas da vida dele conseguir ter êxito. A partir de uma situação que ele possa delinear várias estratégias para que ele possa chegar aonde ele almeja. A questão do próprio raciocínio (desenvolvimento de seu raciocínio) e também a vinculação da própria disciplina nos mais variados componentes que compõe seu dia a dia, sua realidade. As interferências que a (nome da disciplina) pode fazer em outras questões, como por exemplo, relacionadas a Geografia (fuso horário); eu posso pensar em Ciências em que é muito visível a questão da Química, da Física; questões rotineiras com relação a controle e organização de seu próprio tempo... enfim,

nas mais variadas maneiras dele se entender como pessoa no aspecto integral.

A questão que o participante 6 levanta sobre ensinar o aluno a desenvolver estratégias para resolver problemas, está diretamente ligada ao que Morin diz sobre a necessidade de se ensinar a enfrentar as incertezas. “Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar as aleatoriedades, o inesperado e o incerto, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas no transcorrer do processo” (MORIN, 2015, p. 51).

Na percepção do participante número 1:

a possibilidade de propor essa matriz pedagógica dá ao professor uma possibilidade maior de proposição e de autoria naquilo que ele está... ela pressupõe isso. Então eu vejo que enquanto corpo docente e também eu enquanto professor me sinto muito mais livre para propor estratégias inovadoras, me sinto muito mais livre para pensar, vamos dizer assim, estratégias fora da caixa, fora daquele padrão convencional e isso é uma característica desse PPP. Isso é favorecido por esse PPP. Eu sei que eu posso apresentar uma proposta para a instituição e essa proposta não vai ser entendida como absurda, mas vai ser entendida como uma tentativa, exatamente isso, uma proposição de inovação e de qualificação do meu planejamento, algo que talvez com outra matriz não fosse possível. O professor de Filosofia talvez pensando ou pedindo uma estratégia que envolvesse a quadra de esportes, que envolvesse outro tipo de atividade talvez fosse vista como algo muito heterodoxo. Eu acho que isso é muito interessante.

Quando o participante número 1 se refere a essa matriz pedagógica, o faz pensando na matriz transdisciplinar que é um dos referenciais deste projeto educativo e está explícita no contexto desta instituição da seguinte forma:

[...] pensamos num trabalho educativo transdisciplinar onde a cosmovisão coletiva (contexto mediato e imediato e visão que temos desse contexto), a utopia (o sonho de pessoa e sociedade que temos, o nosso horizonte...) e as concepções de ciência e das ciências servem de referenciais, pano de fundo, inspiração e fundamento de toda nossa estruturação educativa, pedagógica e didática (COLÉGIO CONFESSIOAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 27).

O participante número 2 trouxe à tona a questão da formação acadêmica e ressalta que:

a minha formação acadêmica foi extremamente fragmentada. Na Universidade não se tinha essa preocupação de mostrar a interação, a ligação que existe entre as diversas áreas que compõe, por

exemplo, a Química. Quando você vem para uma instituição que me privilegia esse tipo de característica é um desafio a gente pensar de um modo muito diferente do modo como a gente foi formado, enquanto formação acadêmica. E aí a segunda parte da pergunta fala que características ou evidências você ressaltaria como componente de uma prática pedagógica que privilegie a religação dos saberes. Eu acho que vários educadores aqui falaram quais evidências são essas: atividades interdisciplinares, atividade avaliativa como meio e não como fim... considerar o erro resultado. Na academia isso ficava distante como algo discutível, levado em consideração... Então são várias as evidências que nós, durante a conversa já levantamos aí.

A fala do participante número 2 vai ao encontro ao pensamento de Morin sobre a hiperespecialização. Para o autor, a “hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (MORIN, 2001, p. 13). Importante ressaltar a contribuição que a pesquisa no Mestrado Profissional pode trazer ao investigar as práticas pedagógicas *in loco* e propondo alternativas que propiciem a visão do todo.

O participante número 5 retoma a questão enfatizando:

acredito que uma prática pedagógica calcada na religação dos saberes ou definida por isso, ela muda o ponto de partida do planejamento porque você não parte mais do conteúdo que você tem para ensinar, você olha para a realidade, para o aluno que é múltiplo, que tem múltiplas dimensões e você se pergunta: qual a relevância daquilo? Como é que aquele conhecimento pode contribuir para a realidade do aluno que não é fragmentada, que é complexa? Pra mim mudou o ponto de partida de pensar as aulas, as estratégias [...].

Mudar o ponto de partida do planejamento nessa perspectiva parte de situar as informações no contexto, de olhar para o objeto de estudo a partir de suas múltiplas dimensões desconstruindo a visão de escola que ainda se tem e que indica o fato de que:

[...] os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam as outras (MORIN, 2013, p. 12).

Ao afirmar que deve haver uma mudança na elaboração dos planejamentos o participante número 5 mostra preocupação com a reforma do pensamento para reformar a educação.

A próxima questão trazida para discussão refere-se às dificuldades encontradas para viabilizar uma prática pedagógica transdisciplinar.

O participante número 1 salientou algumas dificuldades para se construir uma prática pedagógica transdisciplinar dizendo que:

[...] a burocracia escolar é uma das grandes dificuldades porque para tudo se tem prazos, datas, procedimentos muito rígidos, então eu não posso por exemplo pensar uma atividade, uma avaliação que ela vá se prolongar por mais do que determinado período de dias ou que ela vá ser realizada em etapas porque eu tenho determinados prazos a cumprir. Você tem um número de avaliações específicas também que precisam ser contempladas... então essa estrutura, a estrutura de horários mesmo... às vezes você pensa em uma estratégia muito bacana, que você poderia fazer com outros colegas mas em cinquenta minutos você não consegue fazer isso e daí você tem que fragmentar essa estratégia, você tem que mutilar literalmente a tua ideia para encaixar isso dentro de um horário de cinquenta minutos resignificando coisas que às vezes você não deveria resignificar ali para encaixar num sistema. Então a burocracia da escola, a estrutura burocrática de horários, de prazos, de processos e procedimentos não tem como prioridade o aprendizado e isso (novamente) não é a estrutura desta escola, mas do sistema de ensino como um todo. Ela não prioriza o aprendizado, ela prioriza outras questões que muitas vezes nem estão vinculadas à própria dinâmica da escola, mas estão vinculadas a demandas sociais (demandas da família, demanda de que a criança precisa ficar na escola porque os pais vão trabalhar...). Então pra mim essa é a maior dificuldade para que essa prática seja alcançada. Acho que nós temos muitas “grades” na escola. Muitas “paredes” e muitas “grades”.

O participante número 1 alertou para os possíveis entraves de uma prática transdisciplinar e cita a estrutura (física e organizacional) da escola como um dos fatores. Outro fator que ele destaca é a própria burocracia do ambiente escolar (prazos, processos, procedimentos); matriz de conteúdos por disciplinas; grade horária fragmentada; demandas sociais das famílias, que, em sua percepção, acabam por mutilar a ideia ao se fragmentar a estratégia para encaixá-la no sistema escolar.

O participante número 5 trouxe para a discussão a seguinte questão:

eu às vezes me surpreendo em como a gente olha para a academia, para a universidade, para os espaços de troca de conhecimento... às vezes a gente até não se acha capaz de participar ativamente, acha que não tem tempo e tal... mas a gente desvaloriza a escola como produção de conhecimento. Nossa prática é uma grande produção de conhecimento, mas muitas vezes é um conhecimento que a gente não consegue trocar porque as pautas dos momentos formativos já vem pré-definidas, são prioridades que nem sempre batem com as nossas, e aí sobra pouco tempo para a gente ouvir o colega, ouvir a experiência... às vezes a gente demora mesmo um pouco para entender qual é o objeto de estudo mesmo do colega em determinado recorte, em determinado tempo, série, então a gente precisa olhar mais para a escola e para o próprio colega como uma fonte de

conhecimento com o qual eu posso aprender também. E a escola reservar esse tempo e espaço para que esse aprendizado aconteça.

Ao mencionar a questão do tempo e espaço escolares é necessário abrir parênteses a respeito do significado desses elementos no ambiente educativo. Uma das heranças deixadas pela Modernidade remete à ideia de que a mesma lógica que explica os tempos e espaços na natureza é capaz de explicar os tempos e espaços do homem. A Modernidade pretendeu unificar o tempo e espaço natural e o tempo e espaço do homem. A partir dessa lógica, embasada numa visão mecanicista de mundo, tempo e espaço passam a ser entendidos como categorias racionalizáveis, que ocorrem de forma linear, e por isso, podem ser controladas.

A preocupação do participante número 5 faz sentido quando se busca uma prática pedagógica em que as disciplinas possam estar em diálogo constante para implementar estratégias que fomentem a não fragmentação do conhecimento e permitam trabalhos pluri, inter e transdisciplinares.

O último aspecto abordado para discussão no GF foi a formação permanente dos professores que é prática nesta instituição de ensino e buscava verificar as impressões deles em relação a essa prática e possíveis contribuições para seu fazer docente.

Trazemos neste momento a fala do participante número 5 sobre essa questão afirmando que:

[...] a formação permanente fomenta uma “cultura comum”. E se a gente pensa em uma escola transdisciplinar ela é fundamental. Quando a gente chega numa escola e encontra outro grupo de professores, cada um traz seus próprios referenciais do trajeto que fez, das escolas por onde passou, das experiências que viveu, do curso que fez, das pesquisas que desenvolveu e é a formação continuada que dá um “caldo” comum que reúne tudo isso. Então é riquíssimo e é bem isso... a gente vai incorporando esses elementos. A formação continuada não é **neutra**, de maneira alguma, porque a gente vai incorporando e mesmo sem perceber (como disse a colega) a gente vai modificando a nossa prática.

É fala recorrente dos participantes deste GF as trocas que acontecem no próprio espaço escolar onde desempenham sua prática pedagógica (ainda que muitas vezes ressaltem que é preciso mais). A preocupação desta instituição com a formação permanente está colocada em seu PPP e diz que:

[...] o processo de formação permanente tem como intencionalidade a garantia de um projeto e um processo organizado e sistemático; a adoção de posturas comprometidas e significativas por parte de todos os educadores a partir de uma assessoria teórica (via equipes) que resultem no domínio da própria ciência, no domínio didático e na visão pedagógica (COLÉGIO CONFSSIONAL, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008).

O participante número 4 corroborou com o pensamento do participante número 5 ao afirmar

[...] o que eu posso dizer sobre a formação permanente é que eu acho essencial. Muitas coisas na minha metodologia, na minha sala de aula hoje vem dos estudos da formação permanente. Muitas mudanças. E eu acho assim, que o que é mais importante, que não pode parar e sempre tem que estar em espiralidade, não só na verticalidade, mas na horizontalidade também. E eu acho que é muito importante na formação continuada que ora você está com seus colegas de disciplina, ora você está com seus colegas que são professores da mesma série. Então essa troca te propicia um conhecimento muito grande, porque você está com tua ciência e está com a experiência da faixa etária dos alunos, com outros olhares, então eu acho que a formação continuada é fundamental nesse aspecto.

Ao falar sobre a espiralidade, o participante número 4 se refere às retomadas tanto nos conteúdos como nas reescritas das avaliações. No entanto, o conhecimento também deve ser contemplado na verticalidade e na horizontalidade. A verticalidade representaria o aprofundamento de determinados conceitos de ano para ano e a horizontalidade o aprofundamento dentro entre os trimestres do mesmo ano letivo.

O participante número 6 ressalta a importância da formação permanente proporcionada pela instituição ressaltando as lacunas em sua formação acadêmica e diz que:

enquanto formação acadêmica sempre achei que tive pouco embasamento teórico e prático em relação à formação na licenciatura. Eu sempre achei que meu curso fosse muito voltado para o bacharelado e dada pouca importância para a realidade que se encontra nas salas de aula. Então, a partir do momento em que eu passei a trabalhar aqui eu posso dizer que todo o meu embasamento em relação a minha prática pedagógica está muito mais fortemente atrelada à formação permanente que eu tive aqui. [...] desde que eu passei a trabalhar aqui é que eu me sinto muito mais professora do que necessariamente “(área de formação)”.

Finalizando as reflexões do grupo trazemos a última questão para ser discutida a qual se refere ao **conhecimento pertinente** (a partir da seleção das estratégias metodológico-avaliativas) e sua implicação enquanto **formação e aprendizagem integral** do aluno.



O participante número 3 revela sua preocupação com essa questão dizendo:

[...] acho muito difícil a gente medir isso. A gente sempre fala uma coisa: que a gente não vê esse resultado tão imediato. Mas quando a gente vê esse aluno saindo da escola e indo para a Universidade a gente vê uma diferença na sua formação. Eu acho que a gente tenta fazer isso pelas nossas estratégias que levam em consideração o pensamento complexo, pela nossa preocupação do indivíduo como pessoa, da sua inserção no mercado e na sociedade, mas acho difícil a gente medir o quanto a gente faz isso... mas eu acredito (pelo menos é o que eu tento fazer) que sim.

Um dos documentos internos desta instituição de ensino – Documento Formação e Aprendizagem Integral salientou que:

a formação integral traz no seu bojo um dialogismo entre o currículo e a aprendizagem também integrais. Para tanto, é fundamental que o conhecimento escolar integre em um mesmo currículo a formação plena do estudante, tendo em vista a apropriação de conceitos que possibilitem a intervenção consciente na realidade e a compreensão das ciências e áreas do conhecimento a partir da sua construção histórica (COLÉGIO CONFSSIONAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2017, p. 9).

De certa forma, ainda que não seja possível quantificar o processo de formação e aprendizagem integral, a inquietação do participante número 3 tem respaldo a partir desse documento normativo da instituição que propõe a formação e aprendizagem integral a partir de um:

[...] currículo integrado que analisa simultaneamente as dimensões ligadas ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos em dialogismo constante com as permanências e as transformações das sociedades humanas. Neste caminho, a formação humana e acadêmica que desejamos traz o estudante como sujeito ativo que tece ao longo da sua escolaridade o seu projeto de vida, inserindo-se de forma reflexiva, crítica e participativa nas diversas realidades e dinâmicas sócio históricas (COLÉGIO CONFSSIONAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2017, p. 9).

O participante número 1 levanta justamente esse questionamento também e faz a seguinte reflexão:

devido ao sistema burocrático, os resultados são medidos quantitativamente. Como quantificar a ética? Quando se entende a aprendizagem integral do aluno é entendê-lo na complexidade, pois este indivíduo se constitui de forma complexa e distinta, para além da escola. Os critérios são importantes para a viabilidade de trabalho, mas é importante compreender que pela complexidade do indivíduo, muitas das suas dimensões não são quantificáveis... as conversas, o sorriso, o contato diverso com os alunos.



No sentido de compreender e respeitar a complexidade do indivíduo, reforça o Documento Formação e Aprendizagem Integral

[...] a aprendizagem também se destaca como um processo complexo, pois envolve diferentes sujeitos, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e avaliativas e não ocorre de maneira linear, aprende-se e (re)aprende-se durante toda a vida, em diferentes tempos e espaços (COLÉGIO CONFESSIOAL, DOCUMENTO FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM INTEGRAL, 2017, p. 13).

A necessidade de se quantificar os processos de ensino-aprendizagem ainda tem grande impacto no espaço educativo porque exclui justamente a questão qualitativa das relações que se constituem nesse ambiente. Podemos dizer que continuam racionalizando a formação e aprendizagem integral, deixando em segundo plano a complexidade.

## 7. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao propormos a pesquisa sobre a prática pedagógica de professores do EF II de um colégio confessional à luz do pensamento complexo, buscamos elementos que fossem capazes de mostrar claramente a importância da relação dialógica teoria/prática. O Mestrado Profissional, ao trazer para a academia a reflexão sobre o fazer docente na educação básica, contempla a possibilidade de estreitarmos essa relação.

A análise documental nesta pesquisa trouxe clareza a respeito da intencionalidade de construirmos uma epistemologia coletiva no trato com o conhecimento. Essa produção coletiva, a partir dos documentos analisados, permite inferir que os professores conseguem se engajar mais efetivamente numa proposta com essas características, uma vez que sentem-se parte desse projeto educativo.

Ainda que os outros dois instrumentos tenham apontado algumas fragilidades, é possível afirmar que essa instituição garante (ainda que não totalmente) esse espaço para reflexão e construção.

O segundo instrumento aplicado na coleta de dados, o questionário, trouxe como resultado alguns dados que podem possibilitar a instituição um caminho para a qualificação do trabalho pedagógico de seu corpo docente, como por exemplo: investir no Seminário de professores novos, pois isso pode garantir maior agilidade na assimilação dos referenciais de construção do PPP, resultando numa prática pedagógica mais autônoma (termo já explicitado durante a pesquisa) e na construção de uma cosmovisão comum. O não cumprimento dessa meta poderá acarretar uma inconsistência no momento de por em prática essa proposta educativa.

O segundo ponto a ressaltarmos a partir da pesquisa realizada retrata a tomada de consciência por parte do/a professor/a sobre o fato de que a pedagogia jesuítica e os pressupostos teóricos do pensamento complexo são os fundamentos do PPP.

Um fator que chamou a atenção por sua discrepância se refere a pouca importância que os professores declararam dar ao fato do PPP ser um orientador da prática pedagógica, o que vai na contramão desse projeto

educativo, já que esse se reconhece como transdisciplinar. Nesse caso, se o PPP da instituição tem como premissa superar a fragmentação do conhecimento a partir de uma fundamentação teórica coletiva (a partir da construção de uma cosmovisão comum) mas também pessoal (a partir do recorte que cada professor faz do conhecimento a partir de sua ciência específica e também de seu engajamento na proposta educativa dessa instituição), não faz sentido que ele não seja tomado como balizador da prática pedagógica.

Quando indagados (no questionário) sobre o conhecimento que os participantes tinham a respeito dos referenciais teóricos do pensamento complexo, a maior parte deles foi capaz de elencar categorias que pertencem ao pensamento complexo, como por exemplo: a totalidade (Morin utiliza a expressão “todo”), o pensamento em rede, a transdisciplinaridade, a incerteza, a contradição, a retroalimentação, o uno e o múltiplo, verdades relativas ao tempo e espaço. O aspecto de visão do todo foi preponderante nas respostas quando eles se referiram ao conhecimento numa perspectiva de ligação, de interação.

As características de uma prática pedagógica embasada nos pressupostos teóricos do pensamento complexo apontadas pelos participantes remetem: à construção pessoal e coletiva do conhecimento (nas dimensões do ser, pensar e agir em direção a uma formação integral); à concepção de mundo (cosmovisão); à uma concepção de não fragmentação das ciências; à visão do todo (sem excluir as especificidades/partes); à interação do conhecimento com a realidade mediata e imediata (contexto macro e micro). Essas percepções vão ao encontro a uma prática pedagógica que reconhece a complexidade como elemento fomentador dessa prática. Esse reconhecimento também é perceptível e é retratado pelos planejamentos de área e também nos individuais. É reafirmado pelo conhecimento que os participantes demonstraram ter sobre os cinco sujeitos do conhecimento (contexto, educador, educando, ciência e utopia) e que são componentes obrigatórios dos citados planejamentos.

Os dados coletados a partir do grupo focal demonstraram em que medida é possível qualificar a prática pedagógica, pois foi possível identificar

categorias dos referenciais teóricos do pensamento complexo nas respostas dos participantes. Também foi enfatizado que o pensamento complexo propicia outra maneira de se estabelecer estratégias metodológico-avaliativas. No entanto, isso não garante ser possível identificar com clareza as propostas pluri, inter e transdisciplinares realizadas entre os pares. Os participantes reconhecem que nesta instituição o fazer pedagógico se diferencia daquele realizado em outras instituições educacionais. O pensamento complexo é capaz de fomentar práticas que possibilitem a religação dos saberes.

Ao se depararem com a proposta desse projeto educativo (que eles relatam não terem conhecido em outras instituições) os participantes afirmaram o caráter desafiador de uma prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da complexidade, pois isso demanda não só um reinventar enquanto sujeitos da ação de educar, mas, também, reinventar espaços de aprendizagem, desafiadores a partir de estratégias metodológico-avaliativas inovadoras. Estes espaços não devem contemplar só o conhecimento próprio de cada ciência, mas precisam vislumbrar e desvendar o lado humano do conhecimento, aquele que se expressa por meio das emoções, dos desejos, dos sentimentos, da intuição, que são, se pudermos assim dizer, a luz de nossa natureza complexa, o que vai de encontro à proposta de um colégio jesuíta.

Observamos a partir dos relatos dos participantes no grupo focal que o professor desta instituição demonstra constante cuidado com seu aluno, o que também é característica de um professor que inspira sua prática pedagógica na Pedagogia Inaciana.

Constatamos que é fato que esta instituição a partir de um projeto educativo embasado nos referenciais teóricos do pensamento complexo faz um trabalho diferenciado em relação a outros colégios (fato apresentado pelos próprios participantes em suas respostas/falas). No entanto, também é fato que uma proposta com essas características demanda uma reflexão constante por parte do professor no sentido de compreender os elementos que orientam uma prática pedagógica assim constituída para que seja possível fazer a transposição da teoria para a prática.

Quando a própria prática pedagógica se torna objeto do pesquisador, ele pode se reencantar com sua missão em direção à utopia da construção de

um mundo melhor, mais justo, mais livre, mais fraterno, onde todos possam viver e conviver com harmonia.

A pesquisa propiciou a possibilidade de responder ao problema (como os professores do 8º e 9º anos expressam, em sua prática docente, articulações entre suas intervenções metodológicas e avaliativas os referenciais teóricos do PPP e do pensamento complexo?) a partir de dados coletados por meio dos três instrumentos utilizados (análise documental, questionário e grupo focal).

A análise documental (principalmente do PPP) trouxe para o corpo teórico da pesquisa as bases e os elementos fundantes do PPP da instituição (desde o estabelecimento dos marcos, passando pela proposta educativa, a estrutura organizacional, a utopia e a concepção de ciência). Foi possível observar, a partir das respostas dos participantes no instrumento questionário e também nas falas dos participantes do grupo focal que as categorias/princípios (incerteza, totalidade, sujeitos, verdades científicas, o conhecimento, o pensamento complexo, o processo, o currículo) que orientam o trato com o conhecimento a partir desse PPP são identificadas pelos professores como pertencentes à prática pedagógica desenvolvida nessa instituição.

As articulações entre as intervenções metodológico-avaliativas com os referenciais do PPP e com o pensamento complexo foram destacadas pelos participantes: a relação dialógica entre metodologia e avaliação enquanto processos que se auto alimentam, se retroalimentam; a possibilidade de se utilizar diversos instrumentos avaliativos que são propostos a partir da troca entre os pares e também a partir da elaboração de estratégias pluri, inter e transdisciplinares provenientes de uma proposta de trabalho que contempla a nucleação; a leitura de contexto enquanto fomentadora de uma reflexão sob uma perspectiva multidimensional, onde o estudante, no decorrer do processo, pode ir agregando vários olhares e, a partir disso ir percebendo que ao pensar suas estratégias o professor vai demonstrando que ela não é linear. Dessa forma o estudante começa a perceber que vai ver que se formando uma rede que permite que as ciências dialoguem no decorrer do processo de construção do conhecimento.

Os objetivos específicos também foram contemplados no decorrer da pesquisa quando esta: identifica os pressupostos teóricos do pensamento complexo contidos no PPP desse colégio confessional; apresenta os 5 cinco sujeitos do conhecimento (contexto, educador, educando, concepção de ciência a utopia) que são os elementos constituintes dos planejamentos de área e individual e que devem ter estreita relação com a proposta político-educacional da escola e também expressar o compromisso com a interação e o envolvimento efetivo do professor com o PPP.

Por fim, a pesquisa apresentou exemplos práticos (evidências) de estratégias metodológico-avaliativas que demonstram articulação com o PPP e os referenciais teóricos do pensamento complexo.

Como sugestão de desdobramento desta pesquisa podemos apontar a busca de alternativas para minimizar e, na medida do possível, solucionar problemas que dificultam ações no âmbito das práticas pedagógicas por interferirem de maneira direta nessas e que vão desde se repensar tempos e espaços escolares (como o trabalho de nucleação, por exemplo) até a reestruturação curricular ou de carga horária dos professores e que favoreçam em maior grau o trabalho numa perspectiva que privilegie o trabalho do professor na proposta do pensamento complexo.

## REFERÊNCIAS

ARNAL, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. **Investigación educativa: fundamentos y metodología**. Barcelona: Labor, 1992.

ARRUPE, P. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo, Loyola, 1981.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO (COLÉGIO DOS JESUÍTAS). **Educando para o Magis**. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: < <http://colegiodosjesuitas.com.br/colegio-dos-jesuitas-60-anos-educando-para-o-magis/> >. Acesso em: 9 de jun. 2018.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. 2012. In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, 7; Simpósio: Gestão da educação, currículo e inovação pedagógica, 2., 2012, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2012. Disponível em: < [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1) >. Acesso em 9 jun. 2018.

CARACTERÍSTICAS da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1989.

CARDOSO, L. A. A. et. al. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: X Congresso Nacional de Educação – Educere, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p.13.466-13.475.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, Doc. Interno, 2008.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Documento proposta de reestruturação 2013/14**. Curitiba, Doc. Interno, 2013.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Documento seminário interno**. Curitiba, Doc. Interno, 2013.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Documento estudos**. Curitiba, Doc. Interno, 2014.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Documento texto acadêmico 2016**. Curitiba, Doc. Interno, 2016.

COLÉGIO CONFESSIONAL. **Documento formação e aprendizagem integral 2016/17**. Curitiba, Doc. Interno, 2017.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Loyola, 2004.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative**: guide pratique. Montreal: McGraw-Hill. 1991.

DEZ anos das Características da Educação Jesuítica. Organização de Alberto Vásquez Tapia; tradução de Andrea Cecília Ramal. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

EDUCABRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/mediacao-pedagogica/>>. Acesso em: 16 de jan. 2018.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de curso de pedagogia**. 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

FERREIRA JR., A. Educação jesuítica no mundo colonial ibérico (1549-1768). **Em aberto**, Brasília, v.21, n.78, p. 1-172, dez.2007.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática** [S.l.: s.n.], 2010.

GATTI, B. A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n.20, p. 139-15, 1º semestre, 2005.

GUIDINI, F. **Educação jesuítica e teoria da complexidade**: relações e práticas na formação de professores. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017. 201p.

IBIAPINA, I. M. L. de. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes / Organizado por Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araújo. – Rio de Janeiro: Edufpi, 2016.



KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, n. 107, p. 187-206, jul/1999.

LITWIN, E. A educação em tempos de Internet. **Revista Pátio**. Porto Alegre, **Artes Médicas**, Ano V, (18), p. 147-161, ago./out. 2001.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MANUAL DE PROCEDIMENTO DO PROFESSOR DO COLÉGIO CATARINENSE. Florianópolis, 2011 (mimeo).

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MÉTODOS DE PESQUISA. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**. São Paulo: WHH, 2008.

MORAES, M. C. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. **Inter-Legere** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, n.16, jan./jun. de 2015. p. 186-213.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Trad. de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como *Método* de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação /** Edgar Morin, tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEGRÃO, A. M. N. O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*. **Rev. Bras. Educ.** n.14 Rio de Janeiro, Ago. 2000, p.154-157.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PEDAGOGIA Inaciana: uma proposta prática. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

PEREIRA, D. de F. F. e PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.

PETRAGLIA, I. Complexidade em tempos incertos. **Notandum Libro 11**, CEMOrOC-Feusp / IJI - Universidade do Porto, 2008.

PETTY, M. **Pedagogía Ignaciana – Pedagogía de los Jesuitas.** Texto Online, 2007, acessado em 10 de julho de 2018, in <http://pt.scribd.com/doc/6178891/Petty-Miguel-Pedagogia-Ignaciana-Pedagogia-Jesuista-2007>.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de democratização.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. [Orgs]. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis – UFG.** Jataí, Goiás, v.10, n.2, p.5-21, jul./dez. 2014 ISSN: 1807-9342.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto educativo comum.** São Paulo: Loyola, 2016.

SÁ, R. A. de. **Educação à distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores /** Ricardo Antunes de Sá. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

SÁ, R. A. de. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**. Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR

SÁ, R. A. de. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 309-321, jul./dez. 2012.

SÁ, R. A. de. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade /Organizado por Akiko Santos, João Henrique Suanno e Marilza Vanessa Rosa Suanno. - Porto Alegre: Sulina, 2013. 335 p.

SÁ, R. A. de; CARNEIRO, S. e ASINELLI-LUZ, A. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.39, p. 159-169, jan/jun. 2013.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SUBSÍDIOS para a Pedagogia Inaciana. São Paulo: Loyola, 1997.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, 335 p.

TRINDADE, L. M.; PINTO, L. B. de F.; ALMEIDA, R. S. de; Projeto político pedagógico: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, ed. 69, v. 1, p. 33, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.



## APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

***Caros(as) colegas:***

Sou professora do Colégio Nossa Senhora Medianeira desde 2011 e leciono para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II; mestrande da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa.

O tema de pesquisa da minha dissertação é: prática pedagógica dos professores do ensino fundamental II à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Considerando que o tema aborda a reflexão/análise sobre a prática docente, seria de suma importância para a pesquisa sua participação. Para isso solicito a sua colaboração no preenchimento deste instrumento de coleta de dados. Ele é parte componente de meu estudo exploratório que objetiva fornecer-me subsídios necessários para a continuidade da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Graciela Zachar Gómez – [gracielazachar@gmail.com](mailto:gracielazachar@gmail.com)

Whatsapp (41) 99985-0139

***Sigilo:***

As informações coletadas a partir deste instrumento de coleta de dados serão mantidas em anonimato. Os resultados decorrentes deste estudo exploratório serão disponibilizados de forma agregada, todavia, os participantes da investigação não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo.

1.Há quanto tempo você trabalha no colégio como professor (a)?

- ☐ 0 a 2 anos e 11 meses
- ☐ 3 anos a 5 anos e 11 meses
- ☐ 6 anos a 9 anos e 11 meses
- ☐ 10 anos ou mais

2.De que forma você teve o primeiro contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio?

- ☐ Seminário de novos
- ☐ Coordenação da Unidade de Ensino
- ☐ Supervisor (a) da Unidade de Ensino
- ☐ Professores de sua área/Unidade de Ensino
- ☐ Outros (Especificar:\_\_\_\_\_)

3.Esse contato inicial foi suficiente para trazer clareza sobre os pilares que norteiam o PPP do colégio?

- ☐ Total
- ☐ Parcial
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Não trouxe clareza

4.Enquanto professor (a) do colégio você tem ciência de que o PPP se embasa na pedagogia jesuítica e nos pressupostos do pensamento complexo?

- ☐ Totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Regularmente

- ☐ Insuficientemente
- ☐ Desconheço o fato

5. Em que medida você considera que o conhecimento/apropriação do PPP pode orientar a prática docente?

- ☐ Totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Razoavelmente
- ☐ Insuficientemente
- ☐ Não soube opinar

6. Qual seu nível de conhecimento sobre a trajetória da educação jesuítica no Brasil?

- ☐ Conheço bem
- ☐ Conheço
- ☐ Conheço parcialmente
- ☐ Conheço pouco
- ☐ Desconheço totalmente

7. Os operadores cognitivos do pensamento complexo são as categorias teóricas e metodológicas em nível do pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade da Vida, da Natureza e do mundo social, aí incluindo a Escola, bem como, a colocar estas categorias em nossa prática docente. Você conhece os referenciais teóricos do pensamento complexo que estão presentes no PPP do colégio enquanto bases de sua construção? Esta questão não se refere a autores.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Em caso afirmativo, cite-os.

---

---

9. Em relação ao pensamento complexo podemos dizer que ele caracteriza (assinale somente uma alternativa):

- ( ) um método.
- ( ) a transdisciplinaridade.
- ( ) uma reforma no pensamento.
- ( ) uma metodologia.
- ( ) nenhuma das anteriores.

10. Que características, em sua opinião, compõe uma prática docente inspirada nos pressupostos teóricos do pensamento complexo?

---

---

---

---

11. O Projeto Político Pedagógico deste colégio direciona, para a construção dos planejamentos de área e também planejamentos individuais, que estes devem contemplar 5 sujeitos do conhecimento. Que sujeitos são esses? Cite-os (não é necessário descrever).

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** Prática pedagógica dos professores do ensino fundamental I à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.  
**Pesquisadora responsável:** Graciela Zachar Gómez.  
**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Paraná – Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional.  
**Telefone para contato:** (41) 99983-0139.  
**Local da coleta de dados:** Colégio Nossa Senhora Medianeira – Curitiba – PR.

Prezado Diretor Acadêmico:

Os professores do 6º e 9º ano do EFII estão sendo convidados (as) a responder as perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de começar a participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você também compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Enquanto pesquisadora, deverei responder todas as suas dúvidas antes que você autorize a participação dos professores.

**Objetivo do estudo:** Analisar a prática pedagógica dos professores do 6º e 9º do EFII a partir dos referenciais que compoem o PPP do colégio e também dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

**Procedimentos:** A participação dos professores nesta pesquisa consiste à no preenchimento deste questionário, respondendo as perguntas formuladas que abordam conhecimentos sobre o PPP do colégio e também sobre questões referentes ao pensamento complexo. Posteriormente, os professores serão convidados a participar de um grupo focal.

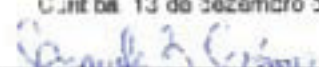
**Benefícios:** Esta pesquisa terá maior conhecimento sobre o tema abordado, a partir da reflexão sobre a prática docente.

**Riscos:** O preenchimento deste questionário não representa qualquer risco para o professor participante na pesquisa.

**Sigilo:** As informações fornecidas pelos professores terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Diante e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Fernando Godini, estou de acordo em autorizar a aplicação desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

  
FERNANDO GODINI  
Nº do documento de identificação: 995299512

Curitiba, 13 de dezembro de 2017.  
  
GRACIELA ZACHAR GÓMEZ  
Nº do documento de identificação: 1511138-1